مركز دراسات الوحدة العربية

نحو فلسفة تربوية عربية

الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي

BOOK CODE: 986813818
نحو فلسفة تربوية عربية
AUTHOR : د.عبدالله عبدالدائم
I.S.B.N: EDUCATION
PUBL.: مركز دراسات الوحدة العربية
PRICE: 42000 YEAR 2000 SUB COD 206

نحو فلسفة تربوية عربية

الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي

مركز دراسات الوحدة العربية

نحو فلسفة تربوية عربية

الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي

الدكتور عبد الله عبد الدائم

الفهرسة أثناء النشر - إعداد مركز دراسات الوحدة العربية

عبد الدائم، عبد الله

نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي/ عبد الله عبد الدائم.

٣٨٠ ص.

ببليوغرافية: ص ٣٥٧ - ٣٦٩.

يشتمل على فهرس.

١. فلسفة التربية - البلدان العربية. ٢. التربية - البلدان العربية. أ. العنوان.

370.109174927

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الوحدة العربية»

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون ص.ب: ٦٠٠١ - ١١٣ - بيروت - لبنان

تلفون: ٨٦٩١٦٤ - ٨٠١٥٨٢ - ٨٠١٥٨٧

برقياً: «مرعربي» - بيروت

فاكس: ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)

e-mail: info@caus.org.lb

Web Site: http://www.caus.org.lb

حقوق الطبع والنشر محفوظة للمركز

الطبعة الأولى: بيروت، آب/أغسطس ١٩٩١

الطبعة الثانية، مزيدة ومنقحة

بيروت، نيسان/ابريل ٢٠٠٠

المحتويات

القسم الأول
لماذا الحديث عن فلسفة تربوية عربية؟

مدخل : **فلسفة التربية وتغيير المجتمع** ١١
أسباب تأكيد المربين العرب على أهمية وضع فلسفة عربية للتربية ١٢

الفصل الأول : **فلسفة التربية وصراع المربين «حول دور التربية»** ٢١
أولاً : التربية القادرة على تغيير المجتمع وإعادة بنائه ٢١
ثانياً : التربية عاجزة عن تغيير المجتمع، وهي له متبعة خاضعة ٢٧
ثالثاً : الموقف التوفيقي: التربية تغير المجتمع والمجتمع يغير التربية ٣٢

الفصل الثاني : **دور التربية في بناء المجتمع من خلال دور فلسفة التربية: فلسفة التربية بين «تربية الماهية» و«تربية الوجود»** ٤٣
أولاً : فلسفة التربية بين فلسفة الماهية وفلسفة الوجود ٤٦
ثانياً : نظرة تاريخية إلى ترجح التربية وفلسفتها بين الوجود والماهية ٤٨

الفصل الثالث : **كيف نفهم فلسفة التربية؟ وكيف نفهم دورها في تغيير المجتمع؟** ٥٩
أولاً : كيف نفهم فلسفة التربية؟ ٥٩
ثانياً : دور التربية وفلسفتها في تغيير المجتمع ٦٣

الفصل الرابع : تعريفات ومصطلحات: موقع فلسفة التربية من جملة العملية التربوية ٧٥
خاتمة القسم الأول ٩١

القسم الثاني
منطلقات الفلسفة التربوية العربية
الواقع العالمي والواقع العربي

مدخل ٩٩

الفصل الخامس : الواقع العالمي ١٠٣
أولاً : العالم المتغيّر ١٠٥
ثانياً : عالم القلق والضياع ١٠٧
ثالثاً : عالم الفوضى ١١٣
رابعاً : هموم الشباب ١٢١
خامساً : أهم معالم التغير عند تخوم القرن الحادي والعشرين ١٢٦
سادساً : المشكلات الإنسانية في عالم اليوم وأزمة القيم ١٤١
سابعاً : حلول في الأفق ١٤٧
ثامناً : دلو بين الدلاء ١٥٥
تاسعاً : من «الغرب» إلى الشرق العربي ١٦٣

الفصل السادس : الواقع والمستقبل العربي ١٦٥
أولاً : أسباب التخلف والتقدم عامة في ضوء الدراسات الأجنبية ١٦٧
ثانياً : أسباب التخلف والتقدم في ضوء الدراسات الخاصة بالوطن العربي ١٧٠
ثالثاً : نظرة شاملة ٢٠٤
رابعاً : الواقع العربي وفلسفة التربية ٢١٣

القسم الثالث
الفلسفة التربوية العربية بين واقعها ومستقبلها

مدخل ٢٢٥

الفصل السابع : واقع فلسفة التربية في البلدان العربية ٢٢٩
أولاً : واقع الفلسفة التربوية في الوثائق الرسمية للدول العربية ٢٢٩

ثانياً : نظرة تحليلية نقدية إلى واقع الفلسفة التربوية
كما نجدها في الوثائق الرسمية للدول العربية ٢٤٩
ثالثاً : الفلسفة التربوية العربية من خلال حصاد العمل
العربي المشترك ٢٥٧

الفصل الثامن : مصادر الفلسفة التربوية العربية المنشودة ومنطلقاتها ٢٦٩
أولاً : المنطلقات العامة للفلسفة التربوية ومقاصدها ٢٧١
ثانياً : اتجاهات الواقع العربي والعالمي ٢٧٨

الفصل التاسع : معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة ٣١١
أولاً : معالم الفلسفة الاجتماعية العربية ٣١٣
ثانياً : معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة ٣١٦
ثالثاً : نظرة تأليفية شاملة ٣٤٨
المراجع ٣٥٧
فهرس ٣٧١

القســم الأول

لماذا الحديث عن فلسفة تربوية عربية؟

مـــدخـــل
فلسفة التربية وتغيير المجتمع

خلال العقدين الأخيرين بوجه خاص، كثر الحديث عن الحاجة إلى فلسفة تربوية عربية، وانطلقت على ألسنة المربين وسواهم الدعوة إلى توليد مثل هذه الفلسفة، بل كاد الكثيرون منهم يرون في رسم معالم هذه الفلسفة المطلب الأول الذي ينبغي أن تشد التربية الرحال إليه، والعمل البديء الذي ينبغي أن يتصدى له المربون والفلاسفة وسواهم من المفكرين والمنظِّرين المعنيّين بمعالجة مشكلات الوجود العربي.

والذي يرقب الكثير من المؤتمرات والندوات والحلقات التربوية التي عقدت على الأرض العربية في السنوات الماضية، أو الذي يرصد حصاد ما أنتجته الأقلام خلال هذه الحقبة من بحوث وموضوعات ومؤلفات، يكاد يقع في معظم الأحيان على لحن واحد معاد: قوامه أن أي بحث في أي مسألة من مسائل التربية ينبغي أن يسبقه تساؤل أساسي هو: أيّ إنسان نود أن نكوّن عن طريق التربية؟ وما هدف مناهج التربية وطرائقها وإدارتها وغير ذلك من مقوماتها، في ما يتصل بإعداد الإنسان؟ وهل يجوز البحث في الفروع قبل البحث في الأصول؟ هل يجوز البحث في علم التربية والفنون التربوية قبل التساؤل عن مستقرّها وغايتها؟ وهل من الجائز إشادة مصنع لا ندري ما نتاجه، أو سفينة لا نعلم إن كانت شراعية أو بارجة أو حاملة للطائرات، أو سوى ذلك؟

ولقد عرف هذا اللحن أشكالاً مختلفة، ولبِس حللاً متباينة، ولكن جوهره ظل واحداً: إنه التأكيد على ضرورة البحث عن الغايات الكبرى للتربية قبل البحث في شكلها أو محتواها أو طرائقها أو سوى ذلك. إنه ـ بتعبير آخر ودون أن ندخل الآن في تحليل دقيق للمصطلحات ـ البحث عن فلسفة للتربية تهدي سبيل العمل التربوي وتوجّه مسيرته نحو بناء إنسان من طراز معيّن، وتتغلغل في ثناياه وتتسلّ بحيث ينتظم ذلك العمل التربوي في كلٍّ منسّق متكامل.

أسباب تأكيد المربّين العرب على أهمية وضع فلسفة عربية للتربية

أما أسباب هذا التأكيد - في السنوات الأخيرة بوجه خاص - على أهمية فلسفة التربية، ولا سيما في البلدان العربية، فعديدة ومتباينة. وفي وسعنا أن نلخِّصها في كثير من الإيجاز في الأمور التالية:

١ - الأسباب التربوية

أول هذه الأسباب أسباب تربوية ترجع إلى ما سمّي أحياناً باسم أزمة التربية في البلدان العربية. فالصعوبات التي تواجهها التربية في البلدان العربية هي، كما نعلم، صعوبات متعددة الوجوه، بعضها كمي والآخر كيفي نوعي. وليس المجال مجال تفصيل الحديث عن هذه الصعوبات، ولهذا الموضوع مظانه التي غدت متكاثرة[١]. وحسبنا أن نشير إلى الجوانب المتعلقة بالصلة بينها وبين الشعور بالحاجة الماسة إلى توليد فلسفة تربوية عربية:

أ - في ما يتصل بالجوانب الكمية لنظم التربية العربية؛ أدّى التزايد الكبير المتسارع في أعداد الطلاب في مختلف مراحل التعليم وأنواعه إلى طرح سؤال أساسي: ما هو مصير هذه الأعداد الكبيرة التي تتدافع على نظام التعليم والتي تتخرَّج منه؟ وهل أُعدت حقاً ليكون لها دور فعّال في بناء المجتمع، وفي التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وسائر جوانب التنمية الشاملة أم أنها لا تعدو أن تكون جماهير متكاثرة ولكنها تائهة في معظم الأحيان، قلّما تملك الإعداد الفكري والعلمي والمهني اللازم لتضطلع بدورها في بناء المجتمع؟

وبتعبير آخر، بفضل ديمقراطية التعليم في البلدان العربية، أصبح التعليم مفتوحاً للجميع - ولكن التعليم المفتوح للجميع يملي مهمات أعظم ويفرض أن يكون للخريجين أدوار أساسية جادّة ومتنوعة يضطلعون بها. إنه يفرض، إذن، بالضرورة التساؤل عن طراز الإنسان الذي نعدّه عن طريق مثل هذا التعليم المتاح للجميع،

---

(١) يمكن الرجوع من قبيل المثال لا الحصر إلى المراجع التالية: عبد الله عبد الدائم، **التربية في البلاد العربية: حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها**، ط ٤ مزيدة (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٣)؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **استراتيجية تطوير التربية العربية** ([تونس]: المنظمة، ١٩٧١)؛ منير بشور، **اتجاهات في التربية العربية على ضوء تقرير «استراتيجية تطوير التربية العربية»**، ط ٢ (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢)؛ عبد العزيز عبد الله جلال، **تربية اليسر وتخلف التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط**، سلسلة عالم المعرفة؛ ٩١ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٥)؛ عبد الله عبد الدائم، معدّ، **مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٥)، وعبد الله عبد الدائم، محرر، **بحث مقارن للاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٣).

بحيث تتفق أغراض هذا التعليم مع ما يحتاج إليه المجتمع ومع ما يحتاج إليه الفرد. ومثل هذا التساؤل، كما نرى، تساؤل يتصل بغايات التربية؛ أي بفلسفتها.

ب ـ وقريب من ذلك ما أدّى إليه **الإنفاق الكبير على التربية** (بالقياس إلى الناتج الداخلي، وبالقياس إلى ميزانية الدولة) من تساؤل حول جدوى هذا الإنفاق الضخم، وجدوى هذه التربية، وعن مدى كونها حقاً توظيفاً مثمراً لرؤوس الأموال، لا مجرد خدمة استهلاكية. وههنا كان لا بد من الانطلاق من الحقيقة الآتية: التربية التي تؤدي إلى التنمية الشاملة للمجتمع والفرد ليست أي نوع من التربية. والقول إن التربية توظيف مثمر للأموال وليست مجرد خدمة استهلاكية قول لا يصدق على أي طراز من التربية. وكم من تربيةٍ تسير في عكس اتجاه التنمية الشاملة! وكم من تربيةٍ لا تؤدي إلى أكثر من تخريج مثقفين عاطلين! وكم من تربية لا تقذف إلى الحياة إلا بنفوس ضامرة عاجزة عن مواجهة الحياة، فاقدة القدرة على أيّ إبداع أو عمل منتج. لا بد إذن، ههنا أيضاً، من تحديد الغايات الأساسية للتربية وبثّها في ثنايا الواقع التربوي إذا أردنا أن تكون التربية توظيفاً مثمراً. لا بد، بتعبير آخر، من فلسفة للتربية تثمر وتمرع.

ج ـ البحث في **محتوى التربية** (من مناهج وطرائق وتقنيات ونشاطات وسوى ذلك) من أجل تجويده، يفترض وجود أهداف أو غايات كبرى للتربية تشتق منها أهداف المناهج وسواها. بتعبير آخر لا بد من مرجع نرجع إليه في كل تجويد للمناهج وتطوير لمحتوى العملية التعليمية، وهذا المرجع هو الغايات الكبرى التي تؤدي دور الخيط الناظم لكلّ شيء. صحيح أن إعداد المناهج وتطويرها غدا علماً تربوياً له قواعده الفنية وأصوله. ولكن من الصحيح كذلك أن هذا العلم، شأن أيّ علم، لا يستطيع وحده الإجابة عن الأمور المتصلة بالغايات والأهداف والقيم، ومن هنا يأتي دور الفلسفة التربوية. وما يصدق على المناهج يصدق على أيّ جانب من جوانب العمل التربوي وعلى أيّ مقوّم من مقوّماته، سواء اتّصل ذلك بالمعلم وإعداده، أو بالامتحانات ووسائل التقويم، أو بالإدارة التربوية والمدرسية، أو بالنشاطات اللاصفية، أو بالخدمات المدرسية، بل حتى بالتقنيات التربوية. فهذه كلها في حاجة إلى مرشد ودليل، سواء في وضعها أو في تعديلها وتطويرها.

د ـ والمبرر السابق الذي أتينا على ذكره يقودنا إلى مبرر أعمّ وأهم، نعني ما يستلزمه **التجويد النوعي للنظام التربوي** بشكل عام من فلسفة تربوية هادية ناظمة. لقد شاع في البلدان العربية، كما نعلم، في السنوات الأخيرة ولا سيما بعد مؤتمر أبو ظبي[٢] عام ١٩٧٧، نعني مؤتمر وزراء التربية العرب والوزراء المسؤولين عن التخطيط

---

(٢) مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٧ ـ ١٦ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٧٧.

الاقتصادي في الدول العربية الذي عقد بدعوة من منظمة اليونسكو، التأكيد على ضرورة توجيه عناية خاصة لكيف التعليم ونوعه، لا سيما بعد أن تزايد كمّه تزايداً يعرّض ذلك الكيف للأخطار. ومن هنا انطلق شعار «تجويد التعليم» وسارت فيه معظم البلدان العربية خطوات إلى أمام. ولكن التجويد يفترض معياراً أو مقياساً يقاس به مدى ذلك التجويد. صحيح أن هنالك مقاييس ومعايير علمية (مشتقة من علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع وسواها) يمكن أن تكون منطلقاً للتجويد. ولكن ههنا أيضاً، لا يقوى العلم وحده على توجيه عمل إنساني خطير كالتربية دون أن تسعفه أهداف وغايات يتم الاتفاق عليها. فهنالك تجويد وتجويد. وهنالك تجويد يقبله المجتمع وآخر يرفضه. وهنالك تجويد تسمح به ظروف المجتمع الاقتصادية والمالية، وآخر لا تسمح به. وهنالك تجويد يصحّ في مرحلة من مراحل حياة المجتمع ولا يصح في سواها. لا بد إذن من الاتفاق على معايير التجويد ومنطلقاته، لا بد من غايات وأهداف كبرى تربوية يتم الوفاق حولها، وتندرج تحتها أهداف خاصة، وتُشتق منها بعد ذلك مرام محدَّدة، وتُرسم استناداً إليها خطط وبرامج ومشروعات، كما سنرى، في ما بعد، عند حديثنا عن تدرج مستويات العمل التربوي، بدءاً بالفلسفة والسياسة التربوية وانتهاءً بما يجري في غرف الصف.

هـ ـ ولكن إلى جانب شعار التجويد، بل فوقه، انطلق في العقدين الأخيرين بوجه خاص شعار **التجديد**، وهو مفهوم لا يتجاوز التجويد كمّاً ودرجةً فحسب، بل يتجاوزه طبيعةً ونوعاً. والحركات التجديدية التي ذرّ قرنها في العالم منذ الستينيات، لا سيما على إثر الحركات الطلابية هنا وهناك، لا تكتفي، كما نعلم، بإصلاح النظام التربوي وتطويره، بل تضع موضع التساؤل كثيراً من الأمور المتصلة ببنيته ومحتواه وتقنياته وإدارته وسوى ذلك. وكلنا يعلم أن بعضها يضع موضع التساؤل المدرسة نفسها وينادي بمجتمع بلا مدرسة، كما نجد عند إيليش (Illich)[٣] وبولو فريري (Paulo Freire) وريمر (Everett Reimer). على أنها تكاد جميعها تضع موضع

---

(٣) ولا سيما في كتابه الشهير: Ivan Illich, *Deschooling Society*, World Perspectives; 44 (New York: Harper and Row, 1971).

وقد كتب ريمر كتاباً في الاتجاه نفسه يحمل عنواناً مشابهاً هو: **موت المدرسة**:

Everett W. Reimer, *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*, Penguin Education Specials (Harmondsworth: Penguin, 1971).

كما ترجم الكتاب إلى الفرنسية، في: Everett W. Reimer, *Mort de l'école: Solutions de rechange (School is Dead: Alternatives in Education)*, traduit de l'américan par F. Chambert, éducation et société; 1 (Paris: Editions Fleurus, 1972).

أما بولو فريري فله كتاب شهير في الاتجاه نفسه ترجم إلى الفرنسية: Paulo Freire, *L'Education, pratique de la liberté*, traduit du brésilien, préface de Francisco C. Weffort, terres de feu; 9 (Paris: Editions du Cerf, 1971).

التساؤل الإطار التقليدي للتعليم (نعني الصف والمعلم والسبّورة) وتنادي بتحطيم جدران الصف واللجوء إلى التقنيات الحديثة سواء في التعليم أو سواه، وبإلغاء الانتقال التدريجي من صف إلى صف (Non graded school)، وبالتعليم عن طريق فريق من المعلمين (Team-teaching)، والمدرسة في الهواء الطلق، وبالتعليم عن بعد، . . . إلخ. ولا شك أن مثل هذا التجديد التربوي يستلزم توافر قيم يستند إليها، وعلى رأس أهدافه تحرير الطالب وتحرير الإنسان بوجه أعم، عن طريق اتباع وسائل وأساليب جديدة. ومعنى هذا أنه ليس مجرد تجديد علمي أو فني، كما أنه ليس حيادياً في ما يتصل بالتعامل مع طبيعة الإنسان وأساليب تحريره ونموّه، بل يحمل فلسفة كاملة وراءه، وهي في جزء كبير منها حصاد التقدم العلمي التقاني في العصر الحديث، مع ما يحمله من نظرة إلى الإنسان.

٢ ـ الأسباب الراجعة إلى أزمة الحياة العربية جملةً

على أن، فوق هذه الأسباب التربوية التي أملت على المربين والمفكرين العرب الشعور بأهمية البحث عن فلسفة تربوية عربية، سبباً أساسياً آخر، نعني به أزمة الحياة العربية جملةً، تلك الأزمة التي حملت على الاعتقاد بأن التربية ينبغي أن تلعب دوراً بارزاً في التغلب عليها، شريطة أن تكون تربية لها من الغايات والأهداف ما هو قادر على الاستجابة لحاجات تجاوز تلك الأزمة. والحق، أن الفلسفات التربوية الجديدة كانت تظهر دوماً في التاريخ في فترات القلق والاضطراب والتخبّط الفكري والاجتماعي. ففي مثل هذه الفترات يلتفت الناس إلى التربية بشكل خاص، يسألونها أن تقدم لهم العلاج مما يشكون، ويطلبون إليها أن تكوّن (أو أن تسهم على الأقل في تكوين) المجتمع الجديد المنشود. وفي البلدان العربية يلتفت القوم أيضاً إلى التربية يحمّلونها ما تحتمل وما لا تحتمل من معالجة أمراض المجتمع ومشكلاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويزداد لديهم اليقين يوماً بعد يوم بأن أزمة المجتمع العربي ترتد إلى أزمة التربية أولاً، وان أزمة التربية ترتد إلى عجزها عن تكوين الإنسان المنشود، وبأن من اللازم، إذن، أن تضطلع بهذا الدور عن طريق بناء فلسفة تربوية ملتحمة بالفلسفة الاجتماعية المنشودة. ولنا على هذا الموقف ملاحظات سنوردها مع سواها عندما نتحدث عن الأثر الحقيقي لفلسفة التربية. وأيّاً كان الأمر، فإن هذا الموقف يتخذ أشكالاً عديدة، نذكر بعضها:

أ ـ أول ما يقوله أصحاب هذا الموقف هو أن **النظم التربوية العربية القائمة نظم مجلوبة وهجينة**، وليست نظماً منبثقة، حقاً، من طبيعة المجتمع العربي وحاجاته. ومن هنا كان لا بد من فلسفة تربوية عربية جديدة، أصيلة وحديثة معاً، تقضي على ما ترسّب في النظم التربوية العربية من مخلّفات الاستعمار، وترفض الأخذ بالقوالب التربوية الجاهزة المجلوبة من الغرب بوجه خاص.

ب ـ ويمعن آخرون في استخلاص النتائج التي تلزم عن الموقف السابق، فيرون أن الحاجة ماسة إلى **العود إلى الأصول** أولاً، أصول الفكر العربي الإسلامي وأصول التربية الإسلامية، وينادون، بالتالي، بالقيام بجهد فريد لازب يستهدف جلاء أصول الفلسفة التربوية العربية الإسلامية واستخراجها من منابعها المختلفة ومصادرها الأساسية، واتخاذها بعد ذلك منطلقاً للفلسفة التربوية المنشودة. وقد قامت جهود كثيرة قديمة وحديثة للبحث عن مبادئ التربية الإسلامية(٤)، لا مجال إلى الحديث عنها هنا. غير أنه ما يزال يعوزها، في نظرنا، في معظم الأحيان، الاستخلاص العلمي الواضح لمعالم الفلسفة التربوية العربية الإسلامية كما عرفها التاريخ، وبوجه خاص لمعالم الفلسفة التربوية المنشودة. وما قيل ويقال، لا يعدو أن يكون غالباً اتجاهات عامة لم تبلغ بعد مرحلة الرؤية العلمية الواضحة، كما لا تكوّن دليلاً فلسفياً هادياً.

ج ـ وثمة تأكيد على أهمية الفلسفة التربوية في معالجة أزمة الحياة العربية، منطلقة من **مشكلات العصر** التي ينعكس الكثير منها على مشكلات المجتمع العربي، سلباً وإيجاباً. والحديث عن مشكلات العصر ملأ الصحف والأجواء في الغرب والشرق، وهو في كل يوم يلبس حلّة جديدة. وليس المجال مجال التفصيل في هذا الشأن. وحسبنا أن نشير ـ بلغة برقية ـ إلى المشكلات الأكثر صلة بالتربية وفلسفتها:

ـ نزوع الحضارة الصناعية إلى أن يتجاوز الإنتاج فيها حاجات المجتمع والأفراد

---

(٤) من الكتب الحديثة التي تناولت التربية الإسلامية نذكر على سبيل المثال لا الحصر: أحمد شلبي، **تاريخ التربية الإسلامية** (بيروت: دار الكشاف، ١٩٤٥)؛ أحمد فؤاد الأهواني: **التربية في الإسلام** (القاهرة: دار المعارف، [١٩٦٨])، أو، **التعليم في رأي القابسي، من علماء القرن الرابع** (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٥)؛ أسما حسن فهمي، **مبادئ التربية الإسلامية** (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٧)؛ محمد أسعد طلس، **التربية والتعليم في الإسلام** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٧)؛ عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٣)؛ عبد الغني عبود، **في التربية الإسلامية** (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٧)؛ **مؤتمر التربية الإسلامية، بيروت، ١٢ ـ ٢١ آذار/مارس ١٩٨١**، ٥ مج (بيروت: دار المقاصد الإسلامية، [د. ت.])؛ محمود قنبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، ٢ مج (الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧)؛ مقداد يالجن: **جوانب التربية الإسلامية الأساسية** (الرياض: [د. ن.]، ١٩٨٦)، و**أهداف التربية الإسلامية وغاياتها** (الرياض: [د. ن.]، ١٩٨٦)؛ يوسف مصطفى القاضي ومقداد يالجن، **علم النفس التربوي في الإسلام** (الرياض: دار المريخ، ١٩٨١)؛ عمر محمد التومي الشيباني، **فلسفة التربية الإسلامية** (طرابلس الغرب: المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٧٥)؛ سعيد اسماعيل علي: **دراسات في التربية الإسلامية** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢)، و**أصول التربية الإسلامية** (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨). ويحسن الرجوع بوجه خاص إلى الكتاب المهم لـ: عون الشريف والحبيب الجنحاني، محرران: **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٧).

الحقيقية، وولادة مجتمع الاستهلاك، المجتمع الذي يصبح شعاره «الاستهلاك في سبيل مزيد من الاستهلاك»، وما ينجم عنه من آفات اقتصادية واجتماعية ونفسية، وما يقود إليه من تشويه لحاجات الإنسان ومطالبه وصبواته.

ـ الوضع الضائع المنعزل للإنسان في العالم الحديث، إذ يبحث عن سند لدى المجتمع، فلا يجد إلاّ كتلة من الأفراد الفرادى، وجمهوراً مغفلاً أنانياً وحاسداً وغضوباً. إنه الإنسان المرمي في العالم، على حد تعبير هايدغر.

ـ بُعْدُ الحضارة الحديثة عن حاجات الإنسان الحقيقية، وحاجتها الماسة إلى قيادة إنسانية للتقدم (لجعله في خدمة الإنسان)، لا إلى مجرد قيادة مالية أو بيروقراطية. ويتبع هذا عجز الحضارة الحديثة عن قيادة التقدم العلمي والتقاني قيادة رشيدة، وعن السيطرة الإنسانية على ما يتيحه هذا التقدم من إمكانات هائلة في عالم الذرّة والنواة، وفي عالم هندسة النسل وتوليد الحياة، وفي عالم البيولوجيا وصياغة الإنسان والتأثير فيه، وفي عالم البيئة الطبيعية والمحيطات والفضاء، . . . إلخ.

ـ أزمات القلق النفسي التي تعصف بالشباب، في مجتمع يراوح بين البطالة والفراغ من جانب، وبين العمل المرهق من جانب آخر، وفي بيئة اجتماعية تتضاءل فيها الحماية العائلية، بل تتضاءل مقومات الكيان العائلي وتسود فيها الحرية الجنسية حتى لتكاد تحل محل الأسرة الزوجية، وتأفل فيها تدريجياً صورة «الأب»، نعني صورة «الأنا العليا» والقيم الإنسانية، لتحل محلها قيم النجع والفعالية والكسب والنجاح، إن صحت تسميتها قِيَماً.

ـ سيطرة روح التحكُّم والتسلُّط ونمو الروح العدوانية وما يتبعها من عدوان الأفراد على الأفراد والدول على الدول، وما يرافقها من حروب ضيقة أو واسعة. وذلك كله من منطلق التسابق على الربح والكسب.

ـ المصير الغامض القلق لأبناء الدول النامية، وما يلحق به من اختلال التوازن بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية في مجال الاقتصاد والإعلام والثقافة وسائر المجالات، وما يصاحبه من نزعات الاستعلاء والعرقية والاستغلال.

ـ وفي الجملة، أبرز ثغرات حضارة العصر، من حيث انعكاسها المباشر على التربية، هي أنها حضارة لم تستطع أن تجعل محور اهتمامها الإنسان وحريته وقيمه.

وهذا المآل الذي آلت إليه الحضارة الحديثة هو الذي يحمل الكثير من المربين وسواهم على البحث عن سبيل النجاة والخلاص، في تربية توجِّه الفرد والمجتمع شطر أقرانه من بني الإنسان، وشطر القيم الإنسانية العليا، بدلاً من توجيهه شطر النجاح بأي ثمن، وشطر الغلبة والتحكُّم. وهذا عندهم مبرر أساسي من مبررات وضع فلسفة تربوية تستجيب لهذه المطالب، ويكون الإنسان غايتها ومستقرها. ولنا وقفة

مفصلة عند هذا الجانب المتّصل بأزمة العصر، أثناء حديثنا عن معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة.

٣ ـ التطلع إلى مستقبل جديد سبب آخر من أسباب اهتمام المربين العرب بفلسفة التربية

وإلى جانب الأسباب التربوية والأسباب الراجعة إلى أزمة الحياة العربية، يتريث بعض المربين والمفكرين العرب عند سبب آخر يحملهم على الدعوة إلى بناء فلسفة تربوية عربية، ونعني به تطلعهم إلى بناء مستقبل جديد للوجود العربي، يُسقطون عليه آمالهم وأفكارهم وأنظارهم. وقد ذاع هذا الاتجاه بوجه خاص بعد ولادة علم المستقبل والدراسات المستقبلية(٥)، وبعد أن شاع في العقود الثلاثة الأخيرة ذلك النزوع إلى السيطرة على المستقبل، في شتى مجالاته، وإلى الإمساك بزمامه، وبالتالي إلى أن يقود الإنسانُ مصيره بيده ويخطّ تاريخ مستقبله بنبوءاته وتحسبه (Prospective) وإسقاطاته. والدراسات المستقبلية هذه، رغم كونها لا تزعم لنفسها صفة العلم الدقيق، لها كما نعلم أصولها ومبادئها التي تتطور يوماً بعد يوم، لا سيما بفضل ما تتيحه الأجيال الجديدة من الحاسبات الالكترونية من طاقات. وهي بذلك تساعد على استشراف المستقبل، وترسم «المشاهد» الممكنة والأكثر احتمالاً، وتزيد بالتالي من قدرة الإنسان على التحكم في تلك «المشاهد» وعلى التأثير في المستقبل وبنائه.

وقد شاع هذا المنهج كما نعلم في شتى ميادين الحياة الاقتصادية والعسكرية والإدارية والاجتماعية والثقافية وسواها، وامتد أثره منذ وقت مبكر إلى ميدان التربية. وهو في هذا المجال ليس مجرد شكل من أشكال التخطيط البعيد المدى أو نمط من أنماط الاستراتيجية، بل هو أوسع من هذا وأشمل، وإن يكن أقل دقّةً وإحكاماً. ولعله، بحكم طبيعته، أكثر ارتباطاً بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا يتلقف هذا المنهج المربون الذين يؤمنون بأن صورة الحاضر والمستقبل القريب، في ميدان التربية وسواها، ينبغي أن تُرسم انطلاقاً من تصور المستقبل البعيد وأهدافه ومرتجياته. ومعنى هذا أن يكون تصور هذا المستقبل تصوراً واضحاً، وأن ينطلق من مبادئ وأسس تشتق من تقرّي حاجات هذا المستقبل والكشف عنها. وفي ميدان التربية، لا بد من تصور واضح لحاجات المستقبل في ميدان التربية في صلته بالميادين الأخرى، أي لا بد، بالتالي، أن يشتمل هذا التصور على مبادئ وأسس وغايات

(٥) يحسن الرجوع في هذا المجال إلى: عبد الله عبد الدائم، **الثورة التكنولوجية في التربية العربية** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٤)، ومن المراجع الحديثة المهمة والشاملة حول الدراسات المستقبلية وعلم المستقبل، انظر: Bernard Cazes, *Histoire des futurs* (Paris: Seghers, 1986).

تربوية تهدي العمل التربوي منذ اليوم، بحيث يتم بلوغ الصورة المستقبلية المنشودة في الغد.

❊ ❊ ❊

وفي الجملة نستطيع أن نقول، في ما يتصل بسائر المبررات التي تسير بها ألسن المربين والمفكرين في البلدان العربية، من أجل تقديم الحجة على ضرورة وضع فلسفة تربوية عربية، إن التربية، بوجيز العبارة، مدعوة، في عصرنا ومصرنا (وفي سواه)، إلى الاضطلاع بمهمات كبرى. وهذه المهمات تختلف عن مهماتها في الماضي اختلافاً أساسياً. فبينما كان دورها في الماضي نقل غايات المجتمع على نحو ما رسمها ذلك المجتمع، عليها اليوم أن تسهم على أقل تقدير في صياغة تلك الغايات. وعليها أن تسهم في تلك الصياغة لأنها لازمة من أجل مواجهة مشكلات التربية في البلدان العربية سواء أكانت كمية أم نوعية، ولأنها شرط لازب لمعالجة أزمات الوجود العربي وما يسري إليه من أزمات الوجود العالمي، ولأنها أمام تحدٍّ كبير، هو بناء إنسان عربي لصيق بحضارته وتراثه وثقافته، متفاعل مع عصره تفاعل أخذ وتحليل ونقد، عامل لبناء مجتمعه في شتى جوانبه، مطل على مستقبل يرجوه أفضل وأكثر إشراقاً. وفوق هذا وذاك، هذه التربية العربية المرجوة تواجه التحدي الأكبر، الذي يواجه سائر النظم التربوية في العالم، نعني كيف تسهم في بناء الإنسان من أجل حضارة إنسانية جديرة بالإنسان، وكيف تسهم في بناء الحضارة القمينة بالإنسان وتطلعاته وقيمه من أجل بناء الإنسان[٦].

مَهمّة كأداء تواجه العاملين، وحلم جميل يراود المنظّرين، ولكن دون ذلك خَرْق القَتاد، ووراءه تساؤلات تخفي مشكلات شائكة وأهوالاً عاتية:

هل تستطيع التربية حقاً أن تضطلع بمثل هذه المهمات أو أن تسهم فيها؟ وما وعودها وما حدودها بهذا الشأن؟

وإذا كان للتربية دور في الاضطلاع بهذه المهمات، فهل فلسفة التربية هي مفتاح هذا الدور؟ وهل من السهل أن نتخيل تغيير البلاد والعباد عن طريق مبادئ وأنظار فلسفية، مهما يكن شأوها؟ وما السبيل إذن إلى مواجهة هذا الموقف؟

للإجابة عن هذه التساؤلات وأمثالها، لا بد من جولة حرة بعض الشيء في دروب الفكر التربوي العالمي، ولا بد من نظرة نافذة إلى حصاده، تهدينا في سعينا إلى بيان دور الفلسفة التربوية العربية المنشودة في بناء التربية التي يستلزمها حاضرنا ومستقبلنا. وهذا هو موضوع الفصل التالي.

---

(٦) يحسن الرجوع في هذا المجال إلى: عبد الله عبد الدائم، **دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة: الثقافة العربية الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها** (بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٨).

الفصل الأول

فلسفة التربية وصراع المربين «حول دور التربية»

لسنا من المشكِّكين في شأن التربية (وشأن فلسفتها بوجه خاص) في بناء المجتمع وبناء الفرد. ولكننا نرى أن هذا القول لم يلقَ دوماً حظّه من التحليل والنقد، بحيث تستبين حدود التربية، أو بتعبير أصح، الشروط التي ينبغي أن تتوافر لكي تستطيع أن تسهم في بناء المجتمع وبناء الغد. وإذا نحن يمّمنا شطر التجربة التربوية العالمية، نستنطقها ونفيد من بعض دروسها، وجدنا أن القوم في هذا المجال فرقاء ثلاثة:

فريق يرى أن التربية والمجتمع صنوان، وأن لا سبيل إلى تغيير المجتمع دون تغيير التربية، وأن التربية قادرة في النهاية على تكوين مجتمع الغد.

وفريق ثان يرى أن التربية عاجزة عن تغيير المجتمع، وأنها في هذا المجال متبعة لا مبدعة، وأن لكل مجتمع نظامه التربوي الذي يفرزه، وأن التربية لا تعدو أن تلعب دور «المولِّد» للنظام الاجتماعي الذي ولَّدها.

وفريق ثالث في منزلة بين المنزلتين، يرى أن التربية قادرة على تغيير المجتمع، كما أن المجتمع قادر على التأثير في التربية، وأن بينهما أخذاً وعطاء متبادلين.

ونود فيما يلي أن نتريَّث عند آراء الثلاثة، وأن ندلي بعد ذلك برأينا، لا سيما إذا نظرنا إلى الأمر من منظار التربية والمجتمع في البلاد العربية.

أولاً: التربية القادرة على تغيير المجتمع وإعادة بنائه

ولنبدأ بفريق القائلين إن التربية قادرة على تغيير المجتمع، بل قادرة وحدها على ذلك عند طائفة منهم.

١ ـ في الجملة يرى أصحاب هذا الفريق أن إعادة صياغة المجتمع لا بد أن تمر

بالضرورة بإعادة صياغة الإعداد والتربية، وأن التربية، والتربية وحدها هي التي تتيح قيام عصر جديد. ومن أوائل المنادين بهذا الرأي روسو (١٨١٢ ـ ١٨٦٧)، ومن قبله، في العصور القديمة، أفلاطون ومربو عصر النهضة ورواد التربية الحديثة. فهؤلاء جميعاً يكادون يذهبون إلى ما ذهب إليه روسو حين أكّد أن أي إصلاح في المؤسسات الاجتماعية والتقاليد ينبغي أن ينطلق من إصلاح التربية، وأن العالم الجديد الذي يود بناءه يحتاج إلى إنسان جديد. ويلخص أوبير فكرته هذه في كتابه **تاريخ التربية** ، وهي فكرة يقبلها هو أيضاً دون تحفّظ، بقوله: «لا ثورة في الدولة إن لم تسبقها ثورة في التربية»[١].

وقد ذهب مثل هذا المذهب المربي السويسري الشهير بستالوتزي (١٧٤٦ ـ ١٨٢٧) الذي يقيم تواصلاً بين المسألة التربوية والمسألة الاجتماعية والمسألة السياسية، والذي يعبّر عن ذلك بقوله: «كونوا أولاً أناساً لتكونوا من جديد مواطنين ولتكونوا دولة من جديد»[٢].

ومن كبار الفلاسفة الذين تبنّوا مثل هذا الموقف الفيلسوف الألماني كانت الذي يتوقع أن يؤدي الإعداد التربوي إلى مساعدة الإنسانية على التقدّم عن طريق الاقتراب رويداً رويداً من طراز الوجود الذي تتيحه الفكرة السليمة عن الإنسان، والذي يفترض أن نعقد الآمال عليه.

ومن بين الذين أكّدوا دور التربية في بناء المجتمع وتغييره طائفة المربين الذين ينتسبون إلى ما عرف باسم التربية الحديثة[٣]. ومما يقوله فيريير (Ferrière)، المربي السويسري، صاحب كتاب **المدرسة الفعالة** *(Ecole active)*: «إن المدرسة الفعالة التي تفعل فعلها في الطفولة وبها، هي القمينة، وليس الاقتصاد والسياسة، بأن تنقذ العالم»[٤]. ومما يقوله المربي الألماني كرشنشتاينر (Kerschensteiner) (١٨٦٤ ـ ١٩٣٢)، صاحب «مدرسة العمل» (Arbeitschule) مؤكداً وجهة النظر هذه: «إن هدف التربية أن نصل عن طريق العمل إلى صياغة المجتمع صياغة خلقية»، ومما يقوله كذلك إن المجتمع لا بد بالغ ما يريد عن طريق الإصلاح التربوي الذي يبشر به[٥].

---

(١) ذكر ذلك آفانزيني في: غي آفانزيني، **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة عبد الله عبد الدائم (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١)، ص ٢٥٤.

(٢) المصدر نفسه، ص ٢٦٦.

(٣) من أجل مزيد من الاطلاع على رواد التربية الحديثة وعلى أهم أسسها ومبادئها، انظر: عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٣)، الباب ١١، ص ٥٠١ ـ ٦٢٠.

(٤) Adolphe Ferrière, *L'Ecole active. Forum* (Genève: Neuchatel et Niestlé, 1920).

(٥) من أجل مزيد من الاطلاع على أفكار كرشنشتاينر بهذا الصدد، انظر: عبد الدائم، المصدر نفسه، ص ٦٠٧ ـ ٦١٩.

ويصدق هذا على معظم رواد التربية الحديثة. لقد أعلنت هذه التربية بوضوح عزمها على بناء مجتمع الغد وقدرتها على الإسهام في ذلك وجدوى تدخّلها.

وهكذا، دون أن نتوقف عند سائر القائلين بهذا المنزع، نجد كثيراً من الفلاسفة والمربّين المرموقين في شتى حقب التاريخ ومن مختلف المنازع «يؤكدون أولوية التربية، أي القدرة الذاتية على تجديد الهيئات والمؤسسات التي تكوّنها، وقدرتها على أن تحدث عن قصد ونية انقطاعاً عن مجتمع يُعد فاسداً عليه أن يغير نفسه»[٦].

٢ ـ على أن ما يستحق منا وقفة خاصة ههنا هو ذلك الاتجاه الجديد الذي يمنح التربية دوراً أساسياً في بناء المجتمع وتغييره، بالاستناد إلى حجج من طراز جديد، ونعني به الاتجاه الذي يمثّله أصحاب التربية المؤسسية، وعلى رأسهم رودجرز (Rogers) وأتباعه في الولايات المتحدة، ولوبرو (Lobrot) وأتباعه في فرنسا. وقد عرف أصحاب هذا التيار بتأكيدهم المطلق على دور التربية في تغيير المجتمع، عن طريق اللجوء إلى المبادئ التي يأخذ بها أرباب هذا التيار، مبادئ الإدارة الذاتية واللاتوجيه وسواهما، وعن طريق الأساليب والتقنيات التربوية التي يتبنّونها، ولا سيما تقنيات الزمرة وديناميات الجماعة. ومن هنا يحسن أن نقف وقفة مطولة بعض الشيء عند آراء هذا الفريق، بوصفها أحدث ما قيل دفاعاً عن شأن التربية في تغيير المجتمع[٧].

إن الذي يجمع بين أفراد هذا الفريق انتسابهم، رغم تباين أصولهم ومراجعهم، إلى المنهج الذي أخذ به رودجرز، وإلى الأفكار التي تأخذ بها التربية المؤسسية. وهم جميعهم ممن تأثروا بالمنازع السياسية، ولهذا يعتبر مذهبهم أبرز المذاهب الحديثة التي تربط بين التربية والسياسة، على أنهم بدورهم طرائق وشيع. فهنالك اتجاه ـ هو الأول من حيث ظهوره ـ يمثله في فرنسا أمثال توسكيل (Tosquelles) وفاسكيز (A. Vasquez) وأوري (F. Oury)[٨]، وجميعهم عنوا بالأطفال الذين ينتسبون إلى بيئات شعبية، وقد أخذوا الكثير عن المربي الفرنسي فرينيه (Celestin Freinet) (١٨٩٦ ـ ١٩٦٦) صاحب المطبعة المدرسية، كما كان لمذهب التحليل النفسي أثر كبير في

---

(٦) آفانزيني، **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ص ٢٦٧.

(٧) نستعين في عرضنا التالي لأفكار التربية المؤسسية في صلتها بدور التربية في تغيير المجتمع بـ: المصدر نفسه، القسم ٣، الفصل ٣، ص ٢٩٨ ـ ٣٢٢. كذلك نعتمد اعتماداً أساسياً على:

Michel Lobrot, ***La Pédagogie institutionnelle: L'Ecole vers l'autogestion***, hommes et organisations, 3ème édition revue et augmentée (Paris: Gauthier-Villars, 1975).

(٨) من أشهر ما كتب هذان المربيان الكتاب الآتي: Aïda Vasquez et Fernand Oury, ***De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*** (Paris: Maspéro, 1971).

أفكارهم. وهنالك اتجاه ثان (ظهر حوالى عام ١٩٦٢) يمثله أمثال لاباساد (G. Lapassade)[٩]، وهو تيار وثيق الصلة بانطلاق التقنيات التي تعرف باسم تقنيات الزمرة، وبفكرة الإدارة الذاتية. وهنالك أخيراً الاتجاه الذي يمثله لوبرو (منذ عام ١٩٦٦) وهو أبرز وجوه التربية المؤسسية. وعند لوبرو وأتباعه نجد أوضح تحليل للصلة بين التربية وتغيير المجتمع[١٠]، فلنشد الرحال إذن إلى أفكاره بهذا الشأن:

حسبنا لإدراك مدى تأكيد هذا المربي على دور التربية في صنع المجتمع أن نورد قولته الجازمة الحاسمة: «إن مجتمع الغد إمّا أن تصنعه المدرسة وإمّا ألا يكون»[١١]، ذلك أن الثورة التربوية في عصرنا، فيما يرى، «شرط لازب لكل ثورة مهما يكن شأنها»[١٢]، و«أي ثورة حقيقية طريقها هو تغيير الإنسان، وليس مجرد القضاء على أعداء المدرسة». وهو يرفض العنف سبيلاً إلى الثورة، ويهزأ بتلك الفكرة الساذجة التي ترى أننا إذا أمسكنا بزمام السلطة وصلنا لا محالة إلى تطوير المجتمع، ويصفها بأنها ضرب من الوهم البيروقراطي المحض. وما هو أهم وأبقى في نظره أن نقبل على العكس «الفكرة القائلة بأن تغيير الإنسان أهم من تغيير المجتمع، أو بتعبير أدق أننا لا نستطيع أن نغير المجتمع إلاّ إذا غيّرنا الإنسان»[١٣]. ومن هنا كانت إقامة شكل جديد من التربية، أي شكل جديد من المدرسة، أهم من تغيير النظام السياسي.

ولم يلجأ لوبرو من أجل تبرير أولوية دور التربية، ومن أجل أن يثبت أنها هي التي ستحدد طريق المستقبل، إلى مجرد وضع مذهب في التربية، بل وضع نظرية في قابلية الإنسان للتربية، ترى أن الإنسان يصاغ صياغة كاملة عن طريق المؤثرات التي تفعل فيه، وأنه من حيث التكوين والبنية قابل للتأثر بها. ومن أجل هذا يجنّد كل معطيات العلوم الإنسانية من أجل أن يثبت المرونة الجذرية للطفل، ويقلّب اتجاهات علم النفس الحديث جميعها على وجوهها المختلفة، كيما ينتهي إلى رفض الآراء التي تقول بأثر الوراثة أو الغريزة أو الطبيعة أو النزعات الفطرية وجميع النظريات التوليدية، بل حتى المفهوم الفرويدي للدوافع. وبعد أن يقدّم ثبتاً كاملاً بكل ما تقدمه هذه

---

(٩) من أشهر كتبه: Georges Lapassade [et al.], *L'Autogestion pédagogique*, ouvrage collectif dirigé par Georges Lapassade avec la participation de Bernard Bessière, hommes et organisations (Paris: Gauthier-Villars, 1971).

(١٠) من أشهر كتبه: Lobrot, *La Pédagogie institutionnelle: L'Ecole vers l'autogestion* (Paris: Gauthier-Villars, 1966), et Michel Lobrot [et al.], *Changer l'école* (Paris: Epi, 1970).

(١١) Lobrot, *La Pédagogie institutionnelle: L'Ecole vers l'autogestion*, p. 91.

(١٢) Michel Lobrot, «Education et révolution,» *Revue interéducation*, no. 13 (janvier-février 1970), p. 68.

(١٣) المصدر نفسه.

الدراسات المختلفة تأييداً لفكرته، يخلص إلى القول: «إن الفرد نتاج تربيته»[١٤]، «وإليها ينبغي أن نردّ ما يصيبه من اضطرابات، ولا سيما في ميدان اللغة والكلام»[١٥].

على أن بيداغوجيا الثورة هذه تمر بثورة البيداغوجيا. فإذا كان للمؤسسة المدرسية مثل هذه الآثار الحاسمة، كان من اللازم أن نحدث فيها أولاً التغيير الجذري المطلوب، وذلك بأن ندخل إليها أساليب التسيير الذاتي، أي ما هو نقيض البيروقراطية. وعندما تتكاثر المؤسسات المدرسية التي تقوم بهذا التغيير، وتتزايد الواحات وتتداح كبقعة الزيت، تصيب سائر الجهاز التربوي بعدواها، وعند ذلك نأمل أن تنطلق من التربية الأسس السليمة لتغيير المجتمع.

٣ ـ ومن غير الجائز أن نتحدث عن لوبرو وفلسفته التربوية، دون أن نتحدث عن المصدر الأساسي لأفكاره ولأفكار سائر أتباع التربية المؤسسية على اختلاف منازعهم، ونعني بذلك المصدر الأساسي عالم النفس الأمريكي رودجرز.

ولنقل منذ البداية إن الهدف النهائي لرودجرز، في ما يقدم من أفكار ودراسات حول علم النفس وحول العلاج النفساني، هدف تربوي، يلتقي إلى حد كبير مع أهداف القائلين بدور التربية الأساسي في تغيير المجتمع. ففي حديثه مثلاً عن النتائج السياسية لفلسفته حول الشخص الإنساني[١٦]، يرى أنه لو تأتّى لكل إنسان أن يكون من هو، أو لو تأتّى مثلاً للولايات المتحدة أن تكون ما هي في حقيقتها، إذن لنجم عن ذلك تغير في الوضع الدولي والدبلوماسي الذي يفسده حالياً عدم الاستقرار.

ويزيد في توضيح هذا فيقول: إن صراحتنا، نحن معشر الأمريكيين، تؤدي، لو توافرت، إلى صراحة الآخرين وواقعيتهم[١٧]. وهكذا نرى أن مقاصده الأساسية أن يعالج ويشفي أمراض المجتمع الأمريكي. والتجديد الشامل لهذا المجتمع هو الذي ينشده، انطلاقاً من مناخ يدعم منذ الطفولة الاندفاعات الخلاّقة ويغذيها، تلك الاندفاعات التي تزداد الحاجة إليها في تقديره، ذلك أن التربية الاتّباعية الجامدة التي يحمل عليها[١٨] لا تقود فقط إلى اضطرابات فردية، بل تهدّد أيضاً بفناء العالم.

---

(١٤) Michel Lobrot, *Les Effets de l'éducation*, collection science de l'éducation (Paris: Editions ESF, 1971), p. 231.

(١٥) Michel Lobrot, *Troubles de la langue écrite et remèdes*, collection science de l'éducation (Paris: Editions ESF, 1972).

(١٦) Carl Ransom Rogers, *Le Développement de la personne*, traduit par E. L. Herbert; préface de M. Pagès, organization et sciences humaines; 6 (Paris: Dunod, 1966), p. 134.

(١٧) المصدر نفسه، ص ١٣٥.

(١٨) المصدر نفسه، ص ٢٤٥ ـ ٢٤٦.

ومنطلق هذا عنده إيمانه بالإنسان، الإنسان الذي ينصبّ عليه جهد التربية. والإنسان، عنده، لا يغدو عدوانياً إلا في المواقف التي يكون فيها العدوان ملائماً من الوجهة الواقعية، ولكنه ليس من مألوف طبعه أن يكون في حاجة فوضوية إلى العدوان. «والطبيعة الأساسية للكائن الإنساني، عندما يعمل في حرية، هي طبيعة بنّاءة وجديرة بالثقة»(١٩).

وبإيجاز شديد نقول: إننا نجد عند رودجرز الأسس والمبادئ النفسية التي طورها أتباعه، ووجدوا فيها ما يؤكد موقفهم القائل بأولوية دور التربية في بناء الإنسان، وبالتالي في بناء المجتمع.

* * *

وبعد، لا شك أننا لم نستنفد قول القائلين بقدرة التربية على تغيير المجتمع. وما قدمناه لا يعدو أن يكون نماذج تطلعنا على جانب من صفحة الفكر التربوي العالمي في هذا المجال، لا سيما أن أنصار هذا الرأي يمثلون في الواقع الكثرة الكاثرة من المربّين والمفكرين في شتى العصور. على أن من المهم أن نذكر أن هذا الرأي يتضمن حكماً القول بضرورة وضع فلسفة تربوية، تكون أداة التربية وعُدّتها في تغيير المجتمع. وقد رأينا، من خلال الأمثلة التي أتينا عليها، أنها جميعها تنطلق من فلسفة تربوية معينة ترى في اتباعها الوسيلة المثلى للتأثير في مجتمع اليوم والغد، والطريق الآمنة لبناء الإنسان القادر على التغيير.

وغني عن القول إن شتى المذاهب الفلسفية والايديولوجية على مر العصور، رأت في التربية التطبيق العملي لمنطلقاتها، والسبيل الأساسي لوضع تصورها للكون والأشياء موضع التطبيق. ومن هنا صح أن نقول إن لكل فلسفة تربيتها وإن لكل تربية فلسفتها.

غير أن المشكلة ليست هناك. المشكلة هي في وجود تيار رافض لهذه النزعة القائلة بقدرة التربية والأنظار التربوية على تغيير المجتمع. وهذا التيار قلّما يتم الانتباه إليه على أهميته. وقد اعتاد الكثير من المربين أن يضعوا في منزلة البديهيات القول بقدرة التربية على بناء المجتمع بناءً جديداً. ولهذا كان من اللازم ـ وصولاً إلى الموقف الصحيح ـ أن نطّلع بإيجاز على موقف هؤلاء الرافضين لدور التربية وقدرتها. ولا بد، كيما نصل إلى يقين مطمئن، أن نجلو أفكارهم وندركها حق إدراكها، قبل الانطلاق في أي محاولة جادة من أجل نقدها.

---

(١٩) المصدر نفسه، ص ١٤٨.

ثانياً: التربية عاجزة عن تغيير المجتمع، وهي له متبعة خاضعة

ومن أجل أن نبين منذ البداية عنف هذا المنزع الرافض وقسوته أحياناً، لنذكر أن مربياً بولونياً معاصراً ومعروفاً هو سوشودولسكي (Suchodolski) يكتب في سياق معالجته للآثار الاجتماعية ـ السياسية التي يتوقعها خصومه من التربية الحديثة أن هؤلاء «قد أفسحوا المجال. . لآمال زائفة وليس لتحليلات واضحة دقيقة»، وينتقد فيما ينتقد «الأسطورة التقليدية القائلة بانبعاث المجتمع عن طريق تربية الجيل الجديد»[٢٠]. وليس قصدنا أن نتحدث عن آراء هذا المربّي. وجل ما أردناه من هذا المدخل المتحدي، هو أن نبيّن خطورة المسألة، وأن ندرك منذ البداية أن القول الجازم بدور التربية الأساسي، بل الوحيد، في تغيير المجتمع، قول فيه الكثير من تبسيط الأمور، وفيه تجاهل لخطورة الآفات الاجتماعية وتعقّدها وتشابكها، بل فيه نظرة قاصرة إلى المشكلات الاجتماعية حين يردها إلى مستوى العلاقات المتبادلة بين الأفراد. وسنرى ذلك فيما بعد. ولنمض، توضيحاً للمسألة، إلى عرض الآراء الأساسية لأصحاب هذا الموقف الرافض.

١ ـ إن هذا الموقف نجده، بشكل خاص، عند بعض علماء الاجتماع، الذين ينطلقون من موضوعة أساسية قوامها: ان الدولة (أو المجتمع) هي التي تحدّد للمدرسة أهدافها، وليست المدرسة هي التي تحدد أهداف الدولة. ومن أبرز من صاغ مثل هذه الحجّة عالم الاجتماع الفرنسي الشهير دوركهايم:

يقول دوركهايم إن النظريات التربوية غالباً ما توضع من أجل نقد التربية السائدة أو من أجل الكشف عن نقائصها. وهدفها ليس وصف وتفسير ما هو كائن أو ما كان، بل تحديد ما ينبغي أن يكون. ووجهتها، بالتالي، ليست الحاضر أو الماضي، بل المستقبل. وهي تود أن تنظم التعليم وفق مشيئتها وخيالها. وقد يفترض المرء أن هذه المذاهب يمكن أن تطبق عملياً شيئاً بعد شيء، وذلك بسبب قدرتها الهائلة على الانتشار والتغلغل. ولكن دوركهايم يرى أن تفحصها لا يلبث حتى يقنعنا بأن هذا الاحتمال واهم، لأنها، على اختلاف منازعها، تشترك جميعها في أنها تطرح نفسها باسم مفهوم لازمني للإنسان ومصيره. ويتحدث دوركهايم عن الفلاسفة ومواقفهم بهذا الشأن، فيبين أنهم، على اختلاف منازعهم، يشتركون في الاعتقاد بأنه من الممكن، في أي وقت، أن يعاد تنظيم التربية والإعداد وفق الأفكار التي يؤمنون بها، ووفق نظرية القيم التي يتبنّونها، ووفق تصوّرهم المفضّل للطبيعة الإنسانية. إنهم

---

(٢٠) Bogdan Suchodolski, *La Pédagogie et les grands courants philosophiques: Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*, faits et doctrines pédagogiques (Paris: Editions du Scarabée, 1960), p. 85.

يعتقدون أنه يكفي أن نضع نظاماً واجباً متّسقاً، وأن نبحث جاهدين متوفزين عن نشره وإذاعته، كيما ينغرس ذلك النظام ويستقيم أمره[٢١].

إن هذا الزعم مرتبط بالاعتقاد الذي يرى أن قيام النظام السائد ينجم عن خطأ في الحكم والتقدير لدى الذين نظّموه، ولا يرجع إلى الأوضاع والظروف التي دعت إلى تبنّيه. ولهذا يعلن أن «البيداغوجيا لم تكن في معظم الأحوال سوى شكل من أشكال الأدب الطوباوي الحالم»[٢٢].

ذلك أن دوركهايم يقدم للتربية ذلك التعريف الذي ذاع وشاع، والذي تستبين منه بوضوح نزعته التربوية الاجتماعية: «التربية هي العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد من أجل الحياة الاجتماعية. إن هدفها أن تثير لدى الطفل وتنمي عنده طائفة من الأحوال الجسدية والفكرية والخُلُقية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي، في جملته، وتتطلبها البيئة الخاصة التي يُعَدّ لها، بوجه خاص»[٢٣]. وهكذا يرى أن «الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما خلقته الطبيعة، بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع أن يكون، وهو يريده على الشاكلة التي يقتضيها تدبير أموره (أي أمور المجتمع) الداخلية»[٢٤]. بل يمضي دوركهايم في نظرته الاجتماعية المغرقة هذه إلى أقصى مداها. فيرى أن الذي دفع إلى تجديد طرائق التربية في عصر النهضة لم يكن علم النفس ومكتسباته الجديدة، بل التغيرات الحضارية التي أملت مفهوماً جديداً وتصوُّراً جديداً للإنسان، لم تكن تلك المكتشفات الجديدة سوى تعبير عنه، بل عقلنة له وتبرير عقلي في النهاية. إن كل شيء يجري كما لو أن الظرف الاجتماعي، وهو قاهر دوماً وله القول الفصل، هو الذي يوجه ويبعث على ظهور أقوال المنظرين، ويستلزم فهم طبيعة الطفل فهماً يفسح المجال للغايات التي رسمها المجتمع لنفسه.

وبقول موجز إن على التربية، في نظر دوركهايم، أن ترفض أن تتكوّن على حساب الإزراء بمستلزمات الأوضاع الاجتماعية، وبما تمليه من قيود وشروط واتجاهات. وموضوع دراستها ينبغي أن يكون في النهاية ما ينبغي أن يجري من تعديلات، من أجل الوصول إلى الغايات التي توجبها الدينامية الاجتماعية، أي من أجل أن تكون على وفاق مع المجتمع. وبهذا المعنى تصبح نظرية عملية على حد

---

(٢١) آنانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ص ٣٢٨.

(٢٢) المصدر نفسه، ص ٣٢٩. نقلاً عن كتاب دوركهايم الشهير:
Emile Durkheim, *Education et sociologie*, préface de Maurice Debesse; introduction de Paul Fauconnet, SUP. Le Sociologue; 4 (Paris: Presses universitaires de France, 1968), p. 69.

(٢٣) المصدر نفسه، ص ٤١.

(٢٤) المصدر نفسه، ص ٩٠.

تعبيره. وهدفها، بالتالي، هو إعادة بناء النسيج الاجتماعي، وهو هدف يطيب لدوركهايم أن يرتضيه لأنه يقبل المجتمع القائم في عصره، وينتسب إليه، ويقرّ قيمته.

٢ ـ وإلى جانب دوركهايم صاحب النزعة التربوية الاجتماعية المعروفة ـ التي تثوي وراءها في رأي الكثيرين من النقاد أغراض سياسية تهدف إلى تثبيت الوضع القائم ـ ثمة عديد من الكتّاب لا يبلغون مبلغه في هذا المجال، غير أنهم يرون مثله أن المدرسة، ما دامت تتلقى من المجتمع أهدافها، وما دامت رسالتها مدّ أجَل ذلك المجتمع، لا يمكن أن تعصي أمره أو أن تنقلب عليه أو أن تحرف طاقاته. هذا ما نجده مثلاً عند السيد فوربيه (Fourrier)، الذي يبيّن كيف تستطيع الوظيفة الاجتماعية لنظام تعليمي ما أن تفسر تطوره[٢٥]. وهذا ما نجده لدى السيد فيفر (L. Febvre) في مقدمته للجزء الخامس عشر من **الموسوعة الفرنسية**، الذي يرى أن التربية هي، حقاً، ما تحفظ به الزمرة الاجتماعية سلوكها على المدى الطويل. وفي هذا يقول: «إن البيداغوجيا هي الضمانة ـ بل الضمانة الأنجع ـ التي يتخذها المجتمع عفواً ضد الكوارث الممكنة، وضد الشطحات، وضد الثورات، وضد البدع التجديدية القلقة التي تطلقها الأجيال الفتية»[٢٦]. ومثل هذا نجده على نحو أكثر مرونة واقتضاباً لدى السيد فيليب كومز (Philip Coombs). فهو حين يتعرض للنقد الذي يوجَّه إلى التعليم في البلدان المصنعة، وحين يتساءل عن قدرة هذا التعليم على التعجيل في التطوّر العالمي، يلاحظ أن هذا التعليم «لا يقوى وحده دون شك على الاضطلاع بمهمة إصلاح المجتمع وإصلاح اتجاهاته وبنى الأجور فيه. وانبثاقه مما يعبّر عنه المجتمع هو من الشدّة بحيث لا يستطيع أن يقلب هو نفسه هذا المجتمع»[٢٧]. وثمة آخرون كثيرون، بين المحدثين والمعاصرين، ممن يأخذون بهذا الرأي، بدرجات متفاوتة من الحدّة والشدّة. ويكاد يجمع بينهم ـ راضين أو مستسلمين ناقمين ـ القول بتأبّي المؤسسة المدرسية ومقاومتها لأي تغيير فيها، وقبولها بالقيام بدور المحافظة على المؤسسات الاجتماعية القائمة والإبقاء على تماثل الأجيال المتعاقبة. فالمجتمع في خاتمة المطاف يفرض أهدافه.

ولا شك أننا سنتريث عند مناقشة هذا المنزع في حديثنا عن نظرتنا إلى حقيقة

---

(٢٥) انظر: Charles Fourrier, *Dynamique institutionnelle de l'enseignement* (Paris: Pichon et Durand; Auzias, 1965).

(٢٦) L. Febvre, «Avant propos,» dans: *Encyclopédie française «Education et instruction»*, tome 15, p. 15.

(٢٧) Philip Hall Coombs, *La Crise mondiale de l'éducation: Analyse de systèmes*, préface de Raymond Aron, SUP. L'Educateur; 21 (Paris: Presses universitaires de France, 1968), p. 144.

الصلة بين التربية والتغيير الاجتماعي.

٣ ـ وقبل ذلك، لا بد أن نستكمل وجهات نظر هؤلاء المنكرين لدور التربية في بناء المجتمع وتطويره، عن طريق عرض آراء فريق آخر من المربّين المعاصرين يمثّلون هذا الرأي في أقصى صوره وأحدثها:

ذلك أن هنالك كتّاباً معاصرين قالوا ما قاله كثيرون قبلهم عن عجز التربية عن تغيير المجتمع، أو على حد تعبيرهم، عن يأسهم من أن ينبثق من المدرسة نظام من الغايات قادر أن يصمد أمام الايديولوجيا السائدة، وأمام القوة الضاغطة الزجرية التي تتمتع بها. ومن هنا كان ما ينبغي أن نمنح له الأولوية ونتوافر عليه، في رأيهم، هو قلب تلك البنى الاجتماعية أولاً.

وتكوّن آراء المربي الشهير فرينيه (١٨٩٦ ـ ١٩٦٦) منعطفاً نحو هذا الاتجاه. ولئن كان هذا المربي لا يصل إلى النهايات القصوى فيه، ويظل حائراً بين أولوية العمل الاجتماعي والسياسي، فإنه مع ذلك يمهّد الطريق أمام عدد من المربين المعاصرين الذين ذهبوا بأفكاره حتى نهاياتها، ذلك أنه يضع الخطوط الأولى للفكرة القائلة بأن التربية الحديثة لن تستطيع أن تفرض غاياتها، ما دام نظام التعليم العام مستعبَداً للقوى التي أنشأته.

على أن هذا الاتجاه لقي أعنف تعبير عنه، لدى أولئك المربين الذين انطلقوا من دراسة المنشأ الاجتماعي للطلاب (ولا سيما في التعليم الثانوي والعالي في فرنسا) ليبينوا أن الهوّة بين توزع الطبقات الاجتماعية ونسب أعدادها في مراحل التعليم (التالية للمرحلة الإلزامية) تزداد عمقاً في المراحل المتقدمة من التعليم، وتبلغ أوجها في التعليم الجامعي. وهكذا انتهوا إلى القول إن المدرسة لم تكن كافية لتحقيق الديمقراطية في المجتمع.

هذه الظاهرة هي التي أراد أن يدرسها المربيان الفرنسيان المعاصران بورديو (P. Bourdieu) وباسرون (J. C. Passeron)[٢٨] (وأولهما يشغل حالياً منصب أستاذ في «الكوليج دي فرانس»). ومن خلال دراستها انتهيا إلى تلك المقولة الشهيرة: المدرسة تسهم إسهاماً كبيراً في إعادة توليد النظام الاجتماعي القائم نفسه (دون أن تكون الأداة الوحيدة لهذا التوليد). والمدرسة خُلقت إلى حد كبير لخدمة أبناء الطبقات العليا

---

(٢٨) يحسن الرجوع بشكل خاص إلى كتابيهما الأساسيين:

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron: *Les Héritiers: Les Etudiants et la culture*, collection le sens commun (Paris: Minuit, 1966), et *La Reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, collection les sens commun (Paris: Minuit, 1970).

وفُصّلت على قدّهم. والإخفاق المدرسي، ومثله الرسوب، يصيب الطبقات الدنيا أكثر من سواها، لا لكونها أقل مواهب، بل بسبب البيئة الاجتماعية التي تنتسب إليها، والتي لا توفر لها الشروط اللازمة للنجاح. ولا بد بالتالي من فهم الأسباب الحقيقية للإخفاق المدرسي.

ويذهب الكاتبان في كتابهما الثاني بوجه خاص، نعني **إعادة التوليد** *(La Reproduction)* الذي ظهر عام ١٩٧١، إلى تحليل أبعد للعلاقة بين نظام التربية القائم في فرنسا والرغبة في إعادة توليد النظام الطبقي القائم ذاته. ويمعن بعض الكتّاب الذين انضموا إلى مدرستهما في وصف الطابع الاجتماعي الطبقي للنظام التربوي في فرنسا. هكذا نجد السيد فانسان (Vincent)[٢٩] (من خلال دراسته لعلامات حصل عليها ألفا طالب في مدرسة ثانوية في رائز اللغة والقابليات اللفظية)، يستخلص من دراسته المحدودة هذه أن الاختبار الذي خضع له هؤلاء الطلاب يتطلب هضماً «للغة الفرنسية التي قلّما يرقى إليها أولئك الذين ينتسبون إلى منشأ اجتماعي متواضع»[٣٠]، بل يمضي إلى استخلاص نتيجة أعم وأشمل، حين يرى أن الأمور تجري كما لو كانت المعايير التي يُحكم من خلالها على الطالب بأنه كفء أو غير كفء معايير مهمتها أن تتولى في ميدان الطبقية الاقتصادية، تحت قناع ايديولوجيات تقول بالمساواة، مهمة محددة تحديداً دقيقاً، ألا وهي أن تولّد من جديد ذلك النظام الطبقي. ويؤيد السيد فرينيون (Frignon) هذه الفكرة خلال حديثه عن معاهد التعليم التقني مؤكداً «أن مهمة هذه المعاهد هي التمهيد للنفي والإقصاء الاجتماعي» عن طريق «الإقصاء المدرسي»[٣١].

ويذود عن هذه الأفكار ويتأنق في تفصيلها وتحليلها كاتبان فرنسيان معاصران اكتسبا من الشأو ما اكتسبه بورديو وباسرون وأصبحا يُقرنان بهما ويُذكران كلما ذكرا، ونعني بهما السيدين بودلو (Baudelot) واستابليه (Establet) في كتاب لهما ذاع وشاع، يحمل عنواناً مثيراً: **المدرسة الرأسمالية في فرنسا**[٣٢]، ظهر عام ١٩٧١. ففي رأي هذين الكاتبين، مهما يكن الحديث الرسمي للمؤسسة المدرسية عن ذاتها، أو ما

---

(٢٩) G. Vincent, «Enseignement du français et pratique scolaire,» *Revue française de sociologie,* vol. 9, no. 3 (juillet-août 1968), p. 355.

(٣٠) هذه الفكرة عبّر عنها الكثير من الكتّاب. ومن أفضل وأجمل الكتب التي تتصدى لها، كما تتصدى لمسألة المنشأ الاجتماعي للطلاب، انظر: *Lettre à une maîtresse d'école par les enfants de Barbiana,* traduit de l'italien (Paris: Mercure de France, 1967).

(٣١) C. I. Frignon, «L'Orientation scolaire d'une école rurale,» *Revue française de sociologie,* no. spécial (1968), p. 42.

(٣٢) Christian Baudelot et Roger Establet, *L'Ecole capitaliste en France,* cahiers libres; 213-214 (Paris: Maspéro, 1971).

تقوله لالتماس العذر حول النتائج التي تحصل عليها، وما تفصح عنه من صدق نياتها، يظل من الصحيح أنها تعمل على وقف التطور ولجمه، متظاهرة بأنها تسرع في خطاه. انها نُظمت عن سابق إرادة وتصميم، تنظيماً يدور حول التنافس والتسابق. ومن هنا، فإن وسائلها جميعها تؤدي إلى نجاح أولئك الذين يتلقون منذ نعومة أظفارهم أفضل المنشطات الفكرية، وإلى استبعاد من عداهم بالتالي. وتخلّف بعض فئات الطلاب ليس أبداً دليلاً، في نظرهما، على عجز المؤسسة المدرسية، أو مقياساً لإخفاقها. فالمدرسة، على العكس من هذا، تضطلع تماماً بالوظيفة المنوطة بها، وهي أن تجعل أبناء العمال يخفقون، ذلك أن الهدف الحقيقي للتعليم، فيما يريان، هو عدم المساس بعلاقات الإنتاج الاجتماعية.

ولقد لقي هذا التيار رواجاً كبيراً في البداية، كما أنه لقي نقداً عنيفاً(٣٣). ومن الطبيعي أن تكون لنا كلمتنا فيه، غير أننا نرجئ الحديث عن موقفنا من هذا التيار وسواه إلى حين البحث في نظرتنا إلى دور التربية وفلسفتها في بناء المجتمع والفرد. على أن جانباً من هذه النظرة التي نأخذ بها، نجده لدى الفريق الثالث الذي يقف، في ما يتصل بدور التربية في تغيير المجتمع، موقفَ الموفِّق، فلا هو يقول بالدور الحاسم للتربية في بناء المجتمع ولا هو ينكر هذا الدور وينكر على التربية قدرتها على الاضطلاع به أو الإسهام فيه بقدر واسع. فلنمضِ إذن إلى الحديث عن آراء هذا الفريق الثالث الموفِّق.

ثالثاً: الموقف التوفيقي:
التربية تغيّر المجتمع والمجتمع يغيّر التربية

هذا الموقف التوفيقي ـ شأن المواقف التوفيقية غالباً ـ هو الذي نجده ذائعاً وشائعاً لدى جمهرة كبيرة من الفلاسفة والمربين والمفكرين وسواهم، وإن لبس حللاً متباينة، واستند إلى حجج تختلف من كاتب إلى آخر.

على أن في وسعنا ـ رغم اختلاف النظرات ـ أن نردّه إلى الأفكار الرئيسية الآتية:

١ ـ التربية وحدها عاجزة عن أن تغير المجتمع، ولا بد أن تضاف إلى جهودها

(٣٣) من أبرز الكتب التي نقدت هذا التيار نقداً علمياً دقيقاً الكتاب الآتي:

Georges Snyders, *Ecole, classes et lutte des classes: Une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich*, pédagogie d'aujourd'hui (Paris: Presses universitaires de France, 1976).

وقد عدّل بورديو وباسرون نفساهما الكثير من أفكارهما التربوية والسياسية. على أن النقد الأساسي الذي قدماه كوّن مدرسة تكاثرت وحملت وأتأمت وما تزال آثارها باقية. كما أن بعض الحقائق التي ناديا بها أصبحت مقبولة لدى الكثرة من العلماء والسياسيين ولا سيما ما اتصل منها بأثر المنشأ الاجتماعي للطلاب.

جهود سائر ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وسواها، ذلك أن التربية ـ على حد تعبير منهج تحليل النظم ـ نظام فرعي من نظام كلي شامل، بينها وبينه صلات أخذ وعطاء وروابط تأثر وتأثير متبادلان. وتغيير المجتمع، بالتالي، إمّا أن يكون كلّياً جامعاً أو شاملاً لكل مقوماته، وإمّا ألاّ يكون. وهذا التغيير الكلي يستلزم، بالتالي، العمل المتوازن والمترابط على تغيير مقومات المجتمع كلها، انطلاقاً من الغاية المرسومة.

٢ ـ مع ذلك، فدور التربية في التغيير يظل أساسياً، ويكاد يحتل مقام الصدارة، لأن قوامه الانطلاق من تغيير الإنسان صانع التغيير. وتغيير الإنسان وتطويره وتنميته شرط لازب (sine qua non) لأي تغيير اجتماعي، فضلاً عن أنه هدف في حد ذاته، ما دامت غاية التربية في نهاية المطاف تكوين الإنسان الجديد بهذه الصفة.

٣ ـ في عصر تشتد الحاجة فيه إلى ربط التربية بحاجات التنمية، وبوجه خاص إلى إعداد القوى العاملة التي تستلزمها هذه التنمية في شتى ميادين النشاط الاقتصادي والاجتماعي، تلعب التربية دوراً أساسياً في تحقيق هذه التنمية بالمعنى الواسع للكلمة، وفي تغيير البنى الاقتصادية والاجتماعية القائمة وتطويرها، ما دامت هي المعنية الأولى بإعداد الأعداد المتكاثرة من الطلاب (داخل النظام المدرسي وخارجه) تبعاً لمستلزمات سوق العمل وحاجاته، ومن ورائه حاجات التنمية الشاملة، بما في ذلك تنمية المجتمع، وتنمية الثقافة، وتنمية الإنسان كإنسان.

٤ ـ وسائل تغيير المجتمع وبنائه أصبحت وسائل واسعة النطاق. فهي لا تشمل التربية النظامية وحدها (التربية التي تتم في مراحل التعليم المختلفة) بل تشمل التربية شبه النظامية، التي تتم خارج نطاق المدرسة في مراكز التدريب ومؤسسات العمل وأماكن التأهيل المستمر، وسواها من المؤسسات، التي تُعنى بإكمال عمل المدرسة (أو الحلول محله) عن طريق التدريب المستمر والتربية المستمرة. وهي لا تشمل هذين النوعين من التربية فحسب (نعني التربية النظامية والتربية شبه النظامية)، بل تشمل التربية غير النظامية التي تتم عن طريق ما يعرف بالمدرسة الموازية، كوسائل البث الجماعية (من راديو وتلفزيون وسينما وصحافة وسواها) والمؤسسات الثقافية المختلفة، والتربية العفوية التي يبثّها المنزل والمجتمع، . . . إلخ.

ومعنى هذا أن ثمة امتزاجاً عميقاً حدث بين التربية بالمعنى الضيّق للكلمة (التربية المدرسية) وأنماط من النشاط، يقدّمها المجتمع، ويمدّ عن طريقها أثر التربية، كما يبث بوساطتها ثقافته واتجاهاته ومرتجياته. ومن هنا كان الفصل عسيراً بين التربية والمجتمع، فلقد غدا عمل التربية جزءاً من عمل المجتمع بكامله، مُنبثاً في شتى حناياه، كما غدا عمل المجتمع عملاً يحمل أصداء العمل التربوي، ويدمج هذا العمل في بنيته وأفكاره وكيانه. ومن هنا فإن أيّ تغيير في النظام التربوي لا بد أن يسري إلى كيان المجتمع عن طريق شبكة الاتصال الواسعة بينهما، كما أن أيّ تغيير في

النظام الاجتماعي لا يؤتي أكله إلا إذا سرى في شرايين النظام التربوي وتفاعل معها والتحم بها.

٥ ـ وفوق هذا وذاك، بل قبل هذا وذاك، نجد عند بعض المربين الفلاسفة وبعض الفلاسفة المربين منطلقاً أساسياً حول دور التربية في تغيير المجتمع (ودور المجتمع أيضاً في تغيير التربية) قوامه البحث في طبيعة الإنسان، من أجل بيان الصلة العضوية الحميمة بينه (بوصفه كائناً اجتماعياً) وبين المجتمع. وأهم ما في هذا المنطلق بيان دور المجتمع في الانتقال بالإنسان من مستوى طبيعته «المعطاة» (طبيعته العضوية والغرزية) إلى مستوى حضاري ثقافي لا يتأتّى له إلا بفضل تمثله تراث المجتمع، تراث الإنسانية، وتراث قومه. على أن الارتقاء بطبيعة الإنسان من المستوى الغرزي العضوي إلى المستوى الحضاري الثقافي، إن كان لا بد لحصوله من تمثُّل المجتمع، فإنه يصبح اتّباعاً عقيماً، ولا يقود إلى أيّ تطوير للفرد أو الجماعة، إذا لم يؤدِّ امتصاص الفرد للمجتمع إلى تجاوز هذا المجتمع عن طريق نظرة نقدية قوامها الانطلاق من قيم الإنسان الحقيقية. وسنتريث عند هذا الرأي بعد حين، نظراً لأهميته.

وحسبنا أن نذكر هنا أن تغيير المجتمع في نظر أصحاب هذا الرأي، يستلزم في آن واحد هضم المجتمع وتجاوزه، ولولا ذلك لما كان التغيير، ولما كان التقدم.

ومن العسير أن نتحدث ولو عن بعض حملة هذا الرأي التوفيقي، بأشكاله المختلفة. وسوف نكتفي بإشارة عابرة إلى طائفتين من المراجع بهذا الشأن: **أولاهما** الطائفة التي تنزع هذا المنزع التوفيقي، والتي نقع عليها في ما صدر عن بعض المنظمات العربية والدولية من مؤلفات ومن حصاد بعض المؤتمرات والندوات الهامة بهذا الصدد. و**الطائفة الثانية** نجدها لدى أولئك المفكرين الذين حاولوا أن يبحثوا في التأثر والتأثير المتبادلين بين التربية والمجتمع من زاوية فلسفية، على نحو ما رأينا منذ حين.

أ ـ **أما الطائفة الأولى** من المراجع فلعل أبرزها ثلاثة: **استراتيجية تطوير التربية العربية** الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم[٣٤]، وتقرير منظمة اليونسكو الشهير الذي وضعته لجنة برئاسة ادغار فور (E. Faure) وعنوانه: **تعلّم لتكون**[٣٥]، والكتاب الذي صدر عن مكتب التربية الدولي والذي حوى نتائج مجموعة

---

(٣٤) محمد أحمد الشريف [وآخرون]، **استراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية** ([تونس]: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩). وقد قمنا ـ كما سبق أن ذكرنا ـ بمراجعة هذه الاستراتيجية، ونشرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٩٥.

(٣٥) إدغار فور [وآخرون]، **تعلّم لتكون**، ترجمة حنفي بن عيسى (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع؛ منشورات اليونسكو، ١٩٧٤).

من الحلقات الدولية حول غايات التربية، وعنوانه: **غايات التربية**[٣٦]. فلنتحدث بإيجاز شديد عمّا نجده في هذه المراجع من آراء حول دور التربية في المجتمع.

ـ تتحدث **استراتيجية تطوير التربية العربية** عن التحديات الكبرى التي تواجه الأمة العربية، تلك التحديات التي تجعل من التغيير أمراً حتمياً. وتقول في دور التربية في هذا التغيير: «ولا نحسب أن هناك ما يدعو إلى تأكيد الحاجة ـ ونحن نتحدث عن إرادة التغيير في الأمة العربية ـ إلى تطوير التربية أو إلى الإفاضة والإسهاب في بيان مبررات ذلك التطوير»[٣٧]. ثم يبيّن التقرير التواصل والتكامل بين جهد التربية وسواها، وفي ذلك يقول: «ومن المناسب أن نبادر في هذا المقام فنؤكد حقيقة تدل على أننا نريد أن ننزل التربية في منزلتها الصحيحة حين نقرر أنها، على أهميتها وضرورتها في حياة الأمم ورقيها، فإنها لا تستغني البتة عن نشاط الأمة في سائر مجالاتها»[٣٨]. ويعود التقرير إلى تأكيد الوظيفة الاجتماعية للتربية وإلى دورها في إحداث التغيير في مجتمعاتها، ذلك الدور الذي عظم واشتد في القرن العشرين. ويعود فيؤكد أن إرادة التغيير التي تغمر الأمة العربية إنما تجد في التربية ـ حيثما توافرت فرصها وتكافأت أمام المواطنين جميعها، وحيثما صلحت أهدافها ومحتوياتها وطرائقها وأساليب تقويمها ـ وسيلة مهمة من وسائل تحقيقها والتعبير عنها.

وهكذا نرى أن استراتيجية تطوير التربية تؤمن بدور التربية الكبير في تغيير المجتمع، دون أن تغفل ترابط هذا الدور مع الأدوار التي ينبغي أن تضطلع بها سائر ميادين الحياة الاجتماعية. ولنا عود إلى هذا الموقف ونظائره، عندما ننتقل إلى عرض وجهة نظرنا حول مدى قدرة التربية على تغيير المجتمع وتطويره.

ـ أما التقرير المعنون **تعلّم لتكون** الصادر عن منظمة اليونسكو فيعدد الآراء والمذاهب المتناقضة، في ما يتصل بالعلاقة بين التربية والمجتمع، ولا سيما أربعة منها: «المذهب المثالي» الذي يعتبر أن التربية كيان قائم بذاته ومن أجل ذاته؛ و«المذهب الإرادي» الذي يرى أن التربية يمكنها، بل يجب عليها، أن تغير العالم؛ و«مذهب الحتمية الآلية» الذي يرى أن نمط التربية ومستقبلها خاضعان بصورة حتمية لعوامل البيئة التي تحتضنها وتؤثر فيها بشكل أو بآخر؛ و«المذهب المشتق من المذاهب الثلاثة السابقة»، ويقوم على الاعتقاد بأن التربية هي أصل الفساد المتفشّي في المجتمع، بل هي التي تنشره وتحافظ عليه. ثم يبيّن أصحاب التقرير موقفهم (التوفيقي) فيقولون:

---

(٣٦) UNESCO, *Finalités de l'éducation* ([n. p.]: UNESCO, 1981).

(٣٧) الشريف [وآخرون]، **استراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية**، ص ٣٢.

(٣٨) المصدر نفسه، ص ٣٢.

«نحن نرى بأنه توجد علاقة ارتباط، سواء أكانت مباشرة أو غير مباشرة، بين التغيرات في البيئة الاجتماعية والاقتصادية والبنيات التربوية وأنواع النشاط التربوي. ونرى كذلك أن التربية تساهم، من حيث وظيفتها، في تفسير مجرى التاريخ. وبالإضافة إلى هذا، يبدو لنا أن التربية، نظراً للمعلومات التي يمكن أن تقدمها عن البيئة التي تحتضنها، تساعد المجتمع في إدراك مشكلاته الخاصة، وأنها ـ إذا ما ركزت عملها على تكوين الإنسان الذي يسعى لتحرير نفسه وأبناء قومه ـ يمكن أن تساهم مساهمة كبرى في تغيير المجتمعات وتمتين عرى التآخي بين البشر»(٣٩).

ومن هنا فالتربية في نظر أصحاب التقرير يمكن أن تؤدي وظيفتين هما: المحافظة على الوضع والتجديد. فالتربية، بوصفها مؤسسة تابعة للمجتمع لا بد أن تعكس خصائصه الرئيسية. والتربية، إذا ما عجزت عن تغيير ظروف المجتمع وتصحيح أوضاعه، لا تغدو بسبب ذلك مجرد جهاز سلبي. «فعلاقة التبعية الموجودة بينها وبين النظام الاجتماعي والاقتصادي لا تحول دون تأثيرها في بعض الجوانب من الهيكل الاجتماعي، إن لم يكن فيها بأسرها»(٤٠).

وهكذا يتبنى التقرير موقفاً توفيقياً، لا يخلو مع ذلك من غموض ويعوزه المزيد من الوضوح والمزيد من فهم العلاقة المعقدة بين التربية والمجتمع. وسنرى ذلك فيما بعد.

ـ أما المرجع الهام الذي نشرته منظمة اليونسكو وأعدّه مكتب التربية الدولي، نعني كتاب **غايات التربية** الذي سبقت الإشارة إليه، فقد استخلص نتائج العديد من الحلقات التي عقدتها منظمة اليونسكو والتي تناولت الصلة بين التربية والمجتمع وغايات التربية في معظم مناطق العالم. كما ضم ذلك المرجع حصاد العديد من الحلقات الإقليمية حول فلسفة التربية وغاياتها، عقدت في أربع مناطق إقليمية: منطقة البلاد العربية، ومنطقة أمريكا اللاتينية، ومنطقة أفريقيا ومنطقة آسيا (تبعاً للتقسيم الذي تأخذ به اليونسكو لمناطق العالم كما نعلم)(٤١). ومن أبرز الحلقات التي عقدت في منطقة البلاد العربية، ودارت حول فلسفة التربية وغاياتها، الحلقات التي عقدها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية (يونDباس (UNEDBAS))، وكانت واحدة منها في بيروت عام ١٩٧٧، وواحدة في القاهرة عام ١٩٧٨. وقد لخصت أعمال هاتين الحلقتين تقارير وتوصيات نهائية، كما تلاهما نشر عدد من الدراسات حول غايات التربية في البلاد العربية. ولنا عود إلى ذلك في ما بعد.

---

(٣٩) فور [وآخرون]، **تعلم لتكون**، ص ١٠٥.

(٤٠) المصدر نفسه، ص ١٠٩.

(٤١) UNESCO, *Finalités de l'éducation*, p. 13.

أما الآن فحسبنا أن نقول إن المرجع الذي نحن بصدده، نعني **غايات التربية**، والذي استند إلى حصاد هذه الحلقات، وقدم نظرة تأليفية أوسع وأشمل حول الموضوع، موضوع الغايات في التربية، يقف أيضاً من مشكلة دور التربية في تغيير المجتمع موقفاً تأليفياً. فهو يرى أن «أي تفكير في غايات التربية لا يمكن أن يكون في عصرنا إلاّ تفكيراً عميقاً في أزمة القيم والمؤسسات الاجتماعية التي تثوي وراء التربية». كما أن هذا التفكير لا بد أن يكون مرتبطاً بالتاريخ وبالثقافة الماضية للمجتمع، ذلك أن لكل جماعة بشرية أفكاراً حول ما تتمنى أن يكون عليه أعضاؤها. وثمة قواعد ومعايير يضعها المجتمع ولا بد أن يتّخذها الناس مُثُلاً عليا، وإن لم يطبّقوها دوماً. والنقاش الأساسي في ميدان التربية يدور حول السؤال الكبير الآتي: أي مجتمع نريد؟ وكيف نعد الشبان ليكونوا صنّاع هذا المجتمع المثالي.

وبوجيز العبارة، تكاد اتجاهات هذا الكتاب (الذي يعكس آراء العديد من الذين شاركوا فيه أو شاركوا في المناقشات التي سبقت إعداده)، تتلخص في الأمور التالية (في ما يتصل بالموضوع الذي يعنينا، موضوع العلاقة بين التربية وتغيير المجتمع): إن غايات التربية لا تأتي من فراغ ولا هي وليدة التفكير النظري الخالص، وإنما تنبثق من واقع الحياة الاجتماعية وواقع البيئة الثقافية. والصلة بين فلسفة التربية التي تُعنى بوضع الغايات التربوية والسياسة التربوية التي يقررها المجتمع، انطلاقاً من الواقع الاجتماعي القائم ومن نظرته الخاصة إلى الأمور، صلة ينبغي أن تكون متداخلة متكاملة، ومن غير الجائز أن يكون بين هذين الجانبين، نعني الفلسفة التربوية والسياسة التربوية، حواجز قاسية.

وهكذا لا نجد في هذا المرجع معالجة كاملة وصريحة للمسألة التي تعنينا، مسألة دور التربية في تغيير المجتمع، لأن مثل هذه المسألة ليست من موضوعات اهتمامه الأساسية، غير أننا نجد في ثناياه أفكاراً ومواقف تبيح لنا أن نصنفه في عداد الاتجاهات التي تأخذ بالموقف التوفيقي، وتقول بالتداخل والتكامل بين ما تضعه التربية من غايات تريد عن طريقها تغيير المجتمع، وبين البنية الواقعية للمجتمع وغاياته وأهدافه وتراثه وفلسفته، وكل ما يحمله المجتمع من طاقات ذاتية وسلطان موروث. على أن الكتاب في الجملة نزّاع، فيما يبدو لنا، إلى أن يمنح فلسفة التربية وما وراءها من رسم لغايات محملة بالدينامية والتجدُّد دوراً كبيراً في بناء مجتمع الغد، مجتمع الإنسان الحق. ومن هنا يطيب له أن يقول في أكثر من موضع إن الغايات المستقاة من تراث المجتمع وماضيه وواقعه لا تغدو مصدراً هاماً من المصادر التي يستقي منها المجتمع قدرته على التغيير إلاّ إذا وضعت في خدمة القوى العاملة على تطوير المجتمع، وكوّنت وإياها كلاً متكاملاً.

ب ـ لقد تحدثنا حتى الآن عن الطائفة الأولى من المراجع التي تنزع منزعاً

توفيقياً، الطائفة التي تمثل حصاد بعض المؤتمرات والحلقات والتقارير العامة. ونودّ الآن أن ننتقل إلى الحديث عن **الطائفة الثانية**، نعني تلك التي نجدها عند بعض الفلاسفة الذين عالجوا الموضوع، موضوع دور التربية وفلسفتها في التغيير الاجتماعي، معالجة فلسفية، قوامها البحث بوجه خاص في جوهر العلاقة القائمة والواجبة بين الفرد والمجتمع.

وحَملة هذه الفلسفة كثيرون، وقد لا يخلو كتاب من أمهات الكتب الفلسفية، أو من أمهات كتب فلسفة التربية، أو من كتب التربية بوجه عام، من معالجة رفيقة أو ممعنة لطبيعة الصلة بين الإنسان والمجتمع، أو بين المطبوع والموروث من جانب، وبين المصنوع المكتسب من جانب آخر، أو بين الفرد والبيئة، . . . إلخ.

ولا تسمح حدود هذا الكتاب بنبش كل ما حوته الأوراق والسطور، والأسفار والمجلدات، حول هذا الموضوع القديم أبداً الجديد أبداً. ومن هنا نود أن نختار، في إطار ما رسمناه لهذا الكتاب من خطة متكاملة، مرجعاً واحداً أساسياً، نجد فيه، في ما نعتقد واحدة من أعمق الدراسات لمسألة الصلة بين التربية والمجتمع وما يتبعها من دور التربية في بناء المجتمع. ونعني بهذا المرجع كتاب **التربية العامة** للمربي الفرنسي أوبير (R. Hubert) الذي قمنا بترجمته إلى العربية منذ سنوات(٤٢).

إن مأساة التربية المعاصرة وعقدتها يتجليان في هذه الحقيقة التي يسجلها أوبير منذ مطلع الكتاب وهي أنه «ما دامت المدرسة العامة الرسمية شيئاً متصلاً بالمجتمع العام، كان من الصعب على هذا المجتمع أن يقبل أن تهدف هذه المدرسة إلى غايات ليست اجتماعية حقاً»(٤٣) وليس هدفها الإبقاء على بنية المجتمع القائم.

غير أن الأمر في نظره أعمق من هذا وأبعد. فللإنسان، بحكم كونه إنساناً، طبيعته المعطاة، التي تضم في ما تضم طبيعته الاجتماعية. وثمة مربّون نادوا بتربية موافقة للطبيعة بأقصى معاني هذه الكلمة، أي بعيدة حتى عن الاهتمام بالمسائل الاجتماعية. ومن هؤلاء أصحاب فلسفة الاحتمال وأصحاب أبيقورس في الماضي، ثم عدد من المفكرين والمربين في عصر النهضة (منهم ايراسموس ورابليه ومونتيني وكومينيوس من بعد). ومنهم كثير من المنادين بما عرف باسم التربية الحديثة. وليس المجال مجال تفصيل الحديث عن آراء هؤلاء المربين وأفكارهم التي تأخذ صوراً وأشكالاً متباينة. كما أن المجال ليس مجال تفنيدها. والذي يعنينا ههنا، أن نبين كيف انتهى أوبير من تحليل هذه النزعة الطبيعية في التربية إلى بيان نقائصها، وبوجه خاص

---

(٤٢) انظر: رونيه أوبير، **التربية العامة**، ترجمة عبد الله عبد الدائم (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧).

(٤٣) المصدر نفسه، ص ١٨.

إلى التأكيد على فكرة أساسية: وهي أن استناد التربية إلى الطبيعة المعطاة أمر ضروري، وأن التربية لا يمكن أن تكون معارضة للطبيعة معارضة مذهبية منظمة. ولكن الكائن الحي، والكائن الواعي والعاقل من باب أولى، لا يكمن قوامه كله في طبيعته المعطاة المعلومة. وهو ليس فقط ما كان، وإنما هو أيضاً ما ينزع إلى أن يكون. وبين هاتين الطبيعتين، الطبيعة المعطاة والطبيعة المثالية، يقوم استمرار وتعارض في آن واحد.

ومن هنا تأتي النزعة الاجتماعية المفرطة، فتقف في الطرف المقابل تماماً. هكذا يقول دوركهايم بصراحة ووضوح: «إن الإنسان الذي تود التربية أن تحققه فينا ما هو الإنسان كما خلقته الطبيعة، وإنما هو الإنسان كما يريد المجتمع أن يكون»؛ ومعنى هذا أن التربية معطاة في المجتمع. ولا تربية بلا مجتمع. والعكس صحيح أيضاً، أي لا مجتمع بلا تربية، بمعنى أن كل مجتمع ينزع إلى أن يستمر ويبقى في اتجاه نموه الماضي ومنازعه وتطلُّعاته الحالية. ولهذه الغاية يصنع الفرد صناعة اجتماعية، عن طريق التربية المنظمة وسواها. وينجم عن ذلك أن التربية الاجتماعية محافظة في جوهرها، كما أنها تربية مفروضة قائمة على السلطة.

وينتقد أوبير مثل هذه النزعة الاجتماعية المفرطة في التربية، ويرى أنها تجعل من التربية عملاً يقترب من الترويض، بل يبزّه في بعض الأحوال.

غير أن الجديد الذي يأتي به أوبير هو إقراره بأهمية دور المجتمع في التربية وإنكاره له في الوقت نفسه، إن كان دوراً لا يجاوز المجتمع إلى ما هو أسمى منه، كما سنرى، ذلك أنه ما دامت غاية التربية لا تقتصر على تفتيح الميول المرسومة سلفاً في طبيعة الفرد (التربية الطبيعية)، فمعنى ذلك أن علينا أن نجاوز الطبيعة وأن نصل إلى جوهر الكائن وغاياته. ومن أجل أن تجاوز التربيةُ الطبيعةَ المعطاة وحدها (وهذا لا يعني إهمال الطبيعة وما تومئ إليه من ميول واتجاهات)، تستنجد بالمجتمع. فالمجتمع، بما يحمله من تجارب إنسانية ومن تراث حضاري وليد آلاف السنين، ضروري لنمو الفرد واكتسابه الخبرة الإنسانية الطويلة، وعن طريقها بالتالي يتم تجاوزه للطبيعة المعطاة وحدها، وتندمج طبيعته المعطاة هذه في ثقافة المجتمع ومكتسباته. وإذا كان من الصحيح أن لا تربية سليمة لا تستند إلى طبيعة الكائن الإنساني، فمن الصحيح كذلك أن لا تربية حقة لا تستند إلى المجتمع.

على أن اتخاذ المجتمع وحده بتراثه وقِيَمه وأفكاره الشائعة، غاية للتربية، موقف مرفوض بدوره، فيما يبيِّن أوبير. والتربية شيء غير صناعة الكائن الإنساني صناعة اجتماعية، وإن كان حتماً عليه دوماً أن يمرّ بمرحلة الصناعة الاجتماعية هذه، كيما يصل إلى غايتها. «فصناعة الفرد صناعة اجتماعية هي فقط الغاية الأولى التي توضع مقابل غايات الطبيعة، وهي الطريقة التي تصطنع لجرّ الكائن من دائرة غرائزه وإدخاله

في دائرة صبواته الإرادية»[٤٤]. والمجتمع بدوره ليس سوى مادة أيضاً، «وليس سوى معطى خارجي لما لدى الكائن من شيء حميم حقاً عميق الجذور»[٤٥].

وهكذا علينا، في جهدنا التربوي، أن نجاوز الطبيعة التي تظل خارجية بمعنى من المعاني ما دامت معطاة، وأن نجاوز المجتمع الذي هو بدوره مادة ومعطى خارجي، وذلك لكي نصل، كما سبق أن ذكرنا، إلى جوهر الكائن وغاياته النهائية. وغايات الكائن النهائية لا ترجع كلها إلى المجتمع، وهي في حقيقتها بناء مستمر عن طريق العروج في عالم القيم، القيم الإنسانية الكبرى التي هي فوق الأفراد وفوق المجتمعات، والتي تكاد تكون، بالنسبة إلى صبوات الكائن الإنساني، كالأفق ما هو ببالغه مهما يقترب منه، ولكنه ساعٍ نحوه مشدود إليه.

وفلسفة التربية هي قبل كل شيء فلسفة الإنسان، أي الفلسفة التي ترتد إلى الكائن الإنساني نفسه، تحاول معرفة ما هو، أي ما يصبو إلى أن يكون. وبهذا الشرط وحده تستطيع أن تؤدي رسالتها، «وهي العمل على تنظيم الكائن الإنساني ووحدته وتأليفه تأليفاً جديداً ومستمراً وحمايته قبل كل شيء من القوى المختلفة التي تتنازعه في اتجاهات متباينة، ووقايته من مخاطر تشتّت أفكاره وانحلال إرادته، وبقول موجز طبعه بطابع الوعي بأن تمنحه الاستقلال الذي تتوقف عليه سيطرته على ذاته وبالتالي على الأشياء، طبيعية كانت أو اجتماعية»[٤٦].

ومن هنا فالمشكلة الأساسية للتربية هي مشكلة الأوبة إلى الذات، أي انتقال الإنسان من الطبيعة المعطاة ـ والخارجة عنه بمعنى من المعاني كما قلنا ونقول ـ إلى المطالب الحميمة الباطنية التي تكوّن الوعي الروحي والتي لا يمكن أن تكوّنه إلا بأن تحمل تحتها هذه الطبيعة بأن تتمثلها وتتآلف معها.

ويلخص أوبير موقفه كله بقوله: «وهكذا يمكن أن نصف التربية بأنها طبيعية، لا لأنها تتبنى غايات الطبيعة المزعومة، ولكن لأنها تنظم عملها وفق نمو هذه الطبيعة، كما يمكن أيضاً أن نصف هذه التربية بأنها اجتماعية، لأن الاندماج بحياة الجماعة هو الوسيلة الوحيدة التي تكشف للإنسان عن القيم التي يغتذي بها ليقوي شخصيته. غير أن هذه التربية هي فوق هذا وذاك، وقبل هذا وذاك، تربية إنسانية، لأن غايتها النهائية هي دوماً الإنسان واستقلاله الروحي»[٤٧].

---

(٤٤) المصدر نفسه، ص ٧٨ ـ ٧٩.

(٤٥) المصدر نفسه، ص ٧٩.

(٤٦) المصدر نفسه، ص ٧٩.

(٤٧) المصدر نفسه، ص ٨٣ ـ ٨٤.

ومعنى هذا، فيما يتصل بدور التربية في تغيير المجتمع، أن التربية الحقّة تستمد من المجتمع قيمه وثقافته وأهدافه لتتمثلها وتتجاوزها (دون أن تهملها) عن طريق الارتقاء بالكائن الإنساني، موضوع التربية، إلى مستوى من الوعي الذاتي يتيح له أن يَكون حَكَماً على هذا المجتمع، انطلاقاً من المثل والقيم الإنسانية العليا التي تجاوز أي وجود اجتماعي، والتي هي من طبيعة الإنسان أيضاً، بل هي طبيعته وجوهره الحق. فهنالك عالم من القيم الإنسانية، الخلقية والروحية والعلمية وغيرها، يكاد يكوّن وجوداً مستقلاً متعالياً على حد تعبير الفلاسفة، يصبو إليه الإنسان ويحقق المزيد من إنسانيته كلّما رقي في سلّمه. وعند ذلك يستطيع الكائن، وقد وعى ذاته ووعى القيم الإنسانية، أن يسهم في تجديد المجتمع وتغييره، وأن يكون في آن واحد في قلب المجتمع وفوقه، يعمل من داخله ولأجله دون أن يذوب فيه وينحلّ إليه.

مستويات **ثلاثة** تعمل التربية من خلالها: الطبيعة والمجتمع والقيم الإنسانية المثلى. يتم تجاوز المستوى **الأول** منها بإغنائه عن طريق المجتمع وتجربة الأجيال؛ ويتم تجاوز المستوى **الثاني**، المستوى الاجتماعي، عن طريق تمثّله، ثم إحلال دينامية التغير فيه بفضل تسليط معايير المستوى **الثالث** عليه، معايير القيم الإنسانية المثلى.

وقد كان بودنا أن نتريث عند فلسفات أخرى ونظريات تربوية أخرى، تأخذ بهذا الموقف التوفيقي. كان علينا، على أقل تقدير، أن نتحدث عن فلسفة الذرائع وعن فلسفة المربي الأمريكي الكبير ديوي وأتباعه. بل لعلّه كان لزاماً علينا أن نفصّل الحديث في آراء بعض المربين المعاصرين. ولكن مثل هذا الحديث يمضي بنا بعيداً عن أغراض هذا الكتاب، كما لا تتسع له حدوده(٤٨).

والذي قصدنا إليه من وراء العرض السريع الذي قدمناه للمنزع التوفيقي، أن نبيّن أن ثمة موقفاً يحاول الخروج من بين قرني الإحراج كما يقول المناطقة، ويجرّب أن يتجاوز الموقفين الحدّيين فيما يتصل بدور التربية في تغيير المجتمع: الموقف الذي يرى أن التربية قادرة على تغيير المجتمع، وأنها مدعوّة إلى ذلك، بل لعلها القادرة الوحيدة عليه، والموقف الذي يرى أنها عاجزة عن ذلك وأنها للمجتمع تابعة ولأهدافه خاضعة.

وقد رأينا كيف يخرج الموقف التوفيقي من هذا المأزق، منطلقاً في النهاية من الفكرة الآتية: التربية لا تكون دون المجتمع، والمجتمع لا يكون دون التربية. والصلة بينهما بالتالي ليست صلة خطيّة، صلة علة ومعلول، وإنما هي صلة دائرية، صلة تأثر

---

(٤٨) من أجل الاطلاع على فلسفة ديوي التربوية يمكن الرجوع (بالإضافة إلى كتب ديوي نفسه العديدة، ومعظمها مترجم إلى العربية) إلى عرض واضح ومفصل لفلسفة الخبرة التي يأخذ بها، في: محمد لبيب النجيحي، **مقدمة في فلسفة التربية** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٣).

وتأثير متبادلين. والتربية تعني، بالتعريف، دمج الفرد بمجتمعه واغتذاءه من تربة ذلك المجتمع وهوائه، ولكنها في الوقت نفسه تعني أن يصبح الفرد قادراً على تكوين نظرته الذاتية، وأن يصبح قادراً بالتالي على الإسهام بفضلها في تغيير المجتمع ودفعه إلى أمام. وعن طريق هذه الحركة الجدلية بين المجتمع والتربية يتم الحفاظ على المجتمع وتطويره في آن واحد.

ولا شك أن الموقف التوفيقي هذا موقف يبدو عقلانياً ومتوازناً ومغرياً، ولعله بسبب ذلك أجمل مما هي عليه الأمور في الواقع. إنه حل مريح ومطمئن، ولكنه لا يخلو غالباً من دور فاسد، كما يقول المناطقة العرب (حلقة مفرغة كما نقول اليوم نقلاً عن اللغات الأجنبية).

ما حقيقة دور التربية وفلسفتها في تغيير المجتمع؟ وما هو هذا الدور إذا نظرنا إلى المسألة في نطاق البلاد العربية؟ وهل يقنعنا هذا الموقف التوفيقي، أم أن علينا أن نمضي في تحليل الأمور إلى ما هو أبعد من ذلك؟ هذا ما سنراه في الفصل التالي.

الفصـل الثانـي

دور التربية في بناء المجتمع من خلال دور فلسفة التربية: فلسفة التربية بين «تربية الماهية» و«تربية الوجود»

مقدمة: حقيقة دور فلسفة التربية

سألت صاحب مكتبة شهيرة في باريس مختصة بالدراسات الإنسانية عمّا يتوافر في مكتبته من كتب حول فلسفة التربية، فأجاب بشيء من النزق: ليس في المكتبة الفرنسية كتب حول فلسفة التربية. ولم يكن هذا الادعاء صحيحاً طبعاً، ولكنه يكشف عن موقف كاد يصبح شائعاً حتى لدى المختصين في التربية. إنه الموقف الذي يتساءل عن جدوى الحديث عن فلسفة التربية، في عصر أصبحت فيه العلوم الإنسانية قادرة، فيما يعتقد، على أن تبيّن للتربية الاتجاهات التي عليها أن تأخذ بها، وأن تقدم لها الوسائل العملية اللازمة للعمل التربوي.

فعلم الحياة، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس التكويني، والتحليل النفسي، وعلم الأمراض النفسية لدى الأطفال، وعلم الاجتماع، وتاريخ المؤسسات المدرسية وسواها من العلوم الإنسانية اللصيقة بالتربية، غدت اليوم علوماً يقينية إلى حدّ بعيد، وفي وسعها بالتالي أن تكوّن علماً قائماً بذاته، موضوعه التربية. وإذا أردنا ضرب مثال واحد، من أمثلة كثيرة تشهد بهذه الحقيقة، قلنا إن علم النفس التكويني (علم نفس النمو)، وعلم النفس التجريبي مجتمعين يقدمان لنا ما يكفي من المعلومات اللازمة حول مستوى العمر العقلي الذي ينبغي أن نعلّم فيه مفهوماً لغوياً أو مفهوماً رياضياً معيناً.

هكذا يبدو للوهلة الأولى أن دور فلسفة التربية ينكمش ويتقلّص، كما انكمش عبر التاريخ وتضاءل دور الفلسفة نفسها، أمُّ العلوم، التي انفصل عنها أبناؤها واحداً

تلو الآخر، وغدا فؤادها فارغاً يبحث عن دور. ومع ذلك، رغم رفض فلسفة التربية من قبل الكثيرين (بوصفها ضرباً من التفكير العابث البعيد عن مشكلات التربية الواقعية)، فإن من يرفضونها أنفسهم كثيراً ما تراودهم، ولو على شكل ضمني، الحاجة إليها، لكونها المرجوة، على أقل تقدير، لتحقيق الاتساق والانسجام بين النتائج المختلفة التي تقدمها العلوم التربوية، وهي نتائج تظل جزئية ومبعثرة، إن لم يجمع بينها جامع.

والحق، إذا حاولنا أن نبحث اليوم، وفي إطار معارف العصر ونمو العلوم الإنسانية، في مبررات البحث عن فلسفة تربوية، وجدنا ما يلي:

١ ـ العلوم الإنسانية التي تقدّم للتربية زادها، كما ذكرنا منذ حين، لا تكوّن معرفة علمية متكاملة. إنها علوم منفصلة، يبحث كل منها عن استقلاله، ويتناول ميداناً محدداً من ميادين التجربة. ويعوزها بالتالي مبدأ مؤلف جامع يضمّها ويستخلص منها وحدة تربوية، وتربية موحّدة. إذن أول مبرر من مبررات اللجوء إلى الفلسفة بوجه عام وإلى فلسفة التربية بوجه خاص، الانطلاق من تلك العلوم وضمّها ـ عن طريق اقتراح مبادئ وأسس للتربية ـ من أجل تكوين معرفة منسقة، وكلّ محكم البنيان.

٢ ـ ومعنى ذلك أن علوم التربية العديدة المبعثرة، حين ترجو من فلسفة التربية أن تحقق مثل هذا الاتساق والانسجام، تمنح هذه الفلسفة دوراً إبستمولوجياً، قوامه البحث عن مناهج هذه العلوم، أي عن دور التفكير في العمل التربوي تفكيراً يستهدف تكوين نظرية في التربية تنطبق على العصر الحاضر وعلى المستقبل القريب.

٣ ـ على أن اللجوء إلى الدراسة الابستمولوجية وحدها، على نحو ما ذكرنا، لا يمكن أن يكون هدف فلسفة التربية. وإذا كان لا بد لأي مشروع فلسفي أن يتجاوز مجرد البحث في مناهج العلوم، فلا بد لفلسفة التربية كذلك أن تتجاوز هذا الموقف. ومبدأ التنسيق والتوحيد الذي تهدف إليه فلسفة التربية (والفلسفة إجمالاً) لا يتم إلاّ إذا تم تجاوز هذه المهمة الابستمولوجية. وههنا تكمن عقدة المسألة، مسألة دور فلسفة التربية في التربية.

٤ ـ ذلك أن التربية، حين تلجأ إلى العلوم الإنسانية، شأنها في ذلك شأن الفلسفة حين تلجأ إلى التفكير، تستهدف الإجابة عن السؤال الأساسي الآتي: ماذا يعني أن نربي؟ وهذا السؤال يمكن أن يضم ما لا نهاية له من الأسئلة: ما معنى هذا المشروع الضخم، مشروع التربية، الذي يحتل مقام الصدارة في اهتمامات المجتمعات الإنسانية؟ ما هي طبيعة، أو قل ما هي بنية العلاقة بين المعلّم والمتعلم (سواء أكان هذا الأخير طفلاً أم راشداً)؟ وإذا كانت التربية، بالمعنى الشائع للكلمة، تعني عملية تغيير الإنسان، فما هي القوى الكامنة التي تفتّحها وتنميها لديه، وما هي غاية هذا

الكائن الإنساني (قصده ومصيره)؟ . . . إلخ.

٥ ـ ما أتينا على ذكره الآن قد يوحي بأن فلسفة التربية، كما قيل ويقال، مهمتها الأولى تحديد غايات التربية وأهدافها، من خلال تحديد غاية الإنسان ومصيره، وغايات المجتمع وآماله. وهذا القول هو الذي نود أن ننعم النظر فيه في ضوء تطوُّر التربية عبر العصور حتى اليوم.

فلئن كان من مهمات فلسفة التربية البحث عن مبادئ تقود وتوجه العمل التربوي، فليس من مهماتها في نظر كثير من الاتجاهات التربوية الحديثة، بعد تطور الدراسات الإنسانية، وبعد تطوُّر العلوم جميعها، وبعد تطوُّر مفهوم الفلسفة نفسها بالتالي، أن ترسم لهذه التربية غايات وقيماً. وليس من شأنها ـ خلافاً لكل ما شاع وذاع ـ أن تبيّن أي إنسان أو أي مجتمع يتوجب على التربية تحقيقهما. وكثيراً ما نجد الخلط قائماً حتى اليوم، لدى بعض المربين، بين اللجوء إلى فلسفة التربية وتحديد غايات دقيقة، كأن الفيلسوف منجّم قادر على أن يتنبأ بالمستقبل، وأن يتجول في عالم من القيم لا يعرفه سواه. وبتعبير آخر، كثيراً ما ينظر إلى الفلسفة عامة، وإلى فلسفة التربية، على أن قوامها في النهاية نظرية القيم وحدها. وفي بعض الأحيان تعتبر نظرية القيم هذه معرفة شبه علمية ترتبط بعلم الاجتماع. ومثل هذه النظرة إلى القيم مشروعة في نظرنا، ما دام نقل القيم يتم عن طريق المجتمع، وما دام منشؤها اجتماعياً.

ومن هنا ترى بعض الاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة أن الفيلسوف، أو فيلسوف التربية، عاجز عن التنبؤ بالغايات. وهو لو أراد ذلك لحالت بينه وبين إرادته سرعة التغيرات التاريخية، وتسارع التحوُّل في بنية المجتمعات المعاصرة.

وكما يقول فيال (J. Vial): «أن نقول إن علينا أن نكوّن من الطفل اليوم رجل العام ألفين، قول لا يعني شيئاً. فأنّى لنا أولاً أن نحدّد المعارف والصفات التي يستلزمها مجتمع العام ألفين؟ إن ما هو مؤكد هو أن قانون التدرج التاريخي، والتعقد المتزايد في الظواهر يضاعف الحلول أضعافاً لا حدّ لها. ومن جانب آخر هل من المعقول أن نستبق الراشد لدى الطفل؟»(١).

وحتى لو قلنا إن فلسفة التربية تضم نظرية القيم ـ وهو قول موضع نقاش وجدال لدى الكثيرين ـ فإنها لا بد أن تكتفي بتوضيح القيم والغايات التي يبحث عنها مجتمع معيّن ويحاول بثّها. ومعنى هذا، أن العلوم التربوية، حين لا تعدو أن تقدم وسائل التربية، وحين تلتفت بالتالي إلى الفيلسوف علّها تجد عنده تحديداً لغايات

---

(١) J. Vial, dans: *L'Ecole et la vie*, no. 9 (mai 1968).

التربية، سوف تجد هذا الفيلسوف بدوره يتحول إلى عالم اجتماع أو مؤرخ.

٦ ـ وآية هذا كله، في نظر كثير من الاتجاهات المعاصرة، أن الموقف السليم هو أن يبحث فيلسوف التربية عن المبادئ لا عن الغايات، وأن يلجأ في هذا إلى فلسفة الأخلاق ويستهديها، لأن التربية تجري في مستوى العمل الإنساني، وليس على مجرد مستوى الفكر. ومن هنا فللفيلسوف ولفيلسوف التربية، ما يقوله حول «أسس العادات والتقاليد والأخلاق»، تلك الأسس التي هي ميدان العمل التربوي.

وبتعبير آخر، ما يرجى من الفيلسوف أن يقدمه، هو أن ينطلق من التفكير في العمل التربوي نفسه، أو قل من عملية التربية، من أجل أن يقترح مبادئ تجعل ذلك العمل ممكناً، وتهب له قواماً وشكلاً. أما ما هي هذه المبادئ، فحديث نرجئه إلى موضعه. ولعل مبدأ الحرية، حرية الكائن الذي نربيه، ومبدأ احترام هذه الحرية من قبل المربّي، ومبدأ الأخلاق بأوسع معاني هذه الكلمة، مبادئ تأتي في الطليعة.

ولنمض الآن إلى توضيح أكبر للنظرة التي تأخذ بهذا الاتجاه الجديد في فلسفة التربية، انطلاقاً مما قدمناه في هذه المقدمة، وهي كما سنرى نظرة تطرح مسألة فلسفة التربية من زاوية جديدة.

أولاً: فلسفة التربية بين فلسفة الماهية وفلسفة الوجود

من خلال التحليل الذي قدّمناه سابقاً، يستبين لنا أن الموضوع الرئيسي لفلسفة التربية، في رأي كثير من المربّين المعاصرين، ليس أن نضع نظرية في القيم، ولا أن نقدم عرضاً شبه علمي لغايات مجتمع معيّن. إن موضوعها، على نحو ما بيّنا، هو عملية التربية نفسها، تصفها وتفهمها وتعيها وتكتشف معناها ودلالتها. ومثل هذا المنهج في الدراسة، القائم على وصف العملية وانتزاع دلالاتها، منهج قريب من المنهج الظاهرياتي الذي شاع في الفلسفة منذ الأربعينيات، بل قبلها، والذي كان للفلاسفة الألمان دور كبير في وضعه وبثّه. وقد يكون من المفيد أن نقدم التعريف التالي للمذهب الظاهرياتي، لارتباطه بما سنقوله عن فلسفة الماهية وفلسفة الوجود، وهو تعريف نجده لدى أستاذنا الفيلسوف الفرنسي الشهير ميرلو ـ بونتي (M. Merleau-Ponty): «مذهب الظاهريات هو دراسة الماهيات. والمشكلات جميعها في نظره ترتد إلى تحديد الماهيات... ولكن مذهب الظاهريات هو أيضاً المذهب الذي يعود فيضع «الماهيات» في «الوجود» وهو يرى أننا لا نستطيع أن نفهم الإنسان والعالم إلا انطلاقاً من وجودهم الفعلي»[٢].

---

(٢) انظر مقدمة: M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, bibliothèque des idées (Paris: Gallimard, 1945), p. 1.

هذا المنهج الظاهرياتي، عندما يطبّق على ميدان التربية، قوامه إذن التمييز الأساسي بين الأفكار التربوية القائمة على «الوجود» والأفكار التربوية القائمة على «الماهية».

ذلك أنه لا بد من الاختيار، في نظر المربين الذين نتحدث عنهم، بين «نوعين» من فلسفة التربية: فإمّا فلسفة ينطلق فيها الفيلسوف من وجود علاقة حيّة معاشة بين المعلم والمتعلم، ويبحث في عملية نمو هذه العلاقة نفسها عن ماهية التربية. وإمّا فلسفة يبدأ فيها الفيلسوف أولاً بتحديد ماهية الإنسان (كالقول مثلاً إنه كائن عاقل، أو إن عليه أن «يصبح من هو»، أي ذلك الكائن العاقل...)، وعند ذلك يتم تحديد عملية التربية تحديداً «قبلياً»، بالقول إنها العملية التي تحقق تلك الماهية.

وقد كانت معظم الأفكار التربوية القديمة والحديثة تأخذ بالموقف الثاني، الموقف الذي يبدأ بتحديد ماهية التربية كيما يحدّد على أساسها عملها وقوامها. أما التربية المعاصرة، ومعها الفلسفة المعاصرة، فتختار غالباً الطريق الأول، طريق البدء من «الوجود»، من الواقع التربوي المعاش ومن العلاقة التربوية. وانطلاقاً من ذلك تحدد هذه التربية المعاصرة ماهية التربية.

وهكذا، فإن المذهب الظاهرياتي، الذي يجعل البحث في الوجود منطلق البحث في الماهية، يرى أن الظاهرة التي ينبغي وصفها واستخراج دلالتها في ميدان التربية، هي العلاقة بين المعلم والمتعلم. وعندما يقوم إنسان بعمل المربي، فإنه لا يستهدف بذلك تحقيق بعض رغباته أو التعبير عن مشاعره وأحاسيسه. إنه يقوم بمشروع يبدو متواضعاً، ولكنه غني بالوعود. إنه مشروع المشاركة في عملية تغيير الشخص الآخر (المتعلم)، والدخول في هذه العملية مع شخص آخر أو مع أشخاص آخرين. وما هو معاش فعلاً من خلال هذه العلاقة التربوية هو تحقيق مشروع التغيير والمشاركة. ودفعاً لأيّ لبس نقول، إن هذا المشروع ليس تحديداً لغاية معينة، ولكنه اتجاه وتوجيه ومعنى نمنحه للعمل، ذلك أن الزعم - كما سبق أن قلنا - بأننا نود أن نقدم، عن طريق نظرية في القيم، عدداً من القيم التي ينبغي أن تأخذ بها التربية، زعم لا معنى له، سواء على المستوى السوسيولوجي أو المستوى الفلسفي، في نظر أتباع هذا المذهب.

وما يكشفه لنا الوصف الظاهرياتي للعلاقة بين المعلم والمتعلّم هو «دلالة» مشروع تربوي معين، ذلك أن تعريف الإنسان يكون بتعريف مشروعه، على حد تعبير جان بول سارتر. والتربية في نهاية الأمر هي أن نتعلم كيف نصير، أو بتعبير أدق، هي أن نصبح مع شخص آخر أو مع آخرين بحيث يستطيع الجميع أن يخلقوا مستقبلاً. وهذا المستقبل ليس مستقبلاً فردياً، فحسب، بل هو أيضاً وخاصة مستقبل الجميع.

ثانياً: نظرة تاريخية إلى ترجح التربية وفلسفتها بين الوجود والماهية

وقد يكون من المفيد أن نتريث بعض الشيء عند الأفكار التربوية عبر التاريخ، وعند الأفكار التربوية الحديثة والمعاصرة، في ما يتصل بموقفها من هذا الخيار بين تربية الوجود وتربية الماهية.

١ ـ إذا رجعنا إلى الجذور التاريخية البعيدة للتربية الحديثة والمعاصرة، وجدنا أن الأولوية في تلك الجذور هي للأفكار التي رأت في التربية التحقيق العملي لما ينبغي أن يكون عليه الإنسان. والجواب التقليدي عن هذا السؤال الأساسي: كيف ينبغي أن يكون الإنسان؟ جواب تحدده ماهيته أو بتعبير أدق، ماهيته الحقة، كما قيل. وأساس هذا المفهوم للتربية الإرث المثالي الهائل الذي نجده في الفلسفة اليونانية ثم في الديانة المسيحية في ما يتصل بالتربية في الغرب.

وهكذا نجد لدى أفلاطون أحد المصادر الأساسية لهذا المفهوم. فأفلاطون كما نعلم، ميّز بين عالم المثل، الكامل والحقيقي والواقعي والثابت، وبين عالم الظلال، الناقص والمتغير وغير الحقيقي، وهو عالم الحياة الإنسانية. وهذا الضرب من التمييز والفصل بين الفكرة ـ المثال وبين الظل والخيال، كان المنطلق التقليدي لتربية الماهية. فلقد أدّى إلى إهمال كل ما هو عملي لدى الإنسان وحول الإنسان، وإلى اعتبار التربية جملة من ضروب الرعاية، هدفها أن تنمي لدى الإنسان كل ما يؤكد انتسابه إلى عالم الحقيقة المثالية، وكل ما تقوم عليه ماهيته الحقّة، تلك الماهية التي يخنقها وجوده العملي الحياتي.

وبمثل هذا المفهوم المثالي للتربية أخذت الفلسفة المستمدة من المسيحية عبر عصورها المختلفة، بل غلت في إبراز التعارض بين دائرتين من دوائر الواقع: دائرة حقة وخالدة من جانب، ودائرة ظاهرة عارضة زائلة من جانب آخر. وواجب التربية، ليس عدم الاستناد إلى هذا الواقع الزائل، بل هو الانتصار عليه. والتربية الحقّة ينبغي أن تربط المرء بوطنه الحقيقي، وطنه السماوي، وأن تحطّم عنده كل ما يربطه بحياته الأرضية الدنيا.

٢ ـ وفي عصر النهضة الأوروبية، ترعرع أيضاً مفهوم التربية الذي يردها إلى البحث عن الماهية. على أنه عرف، في الوقت نفسه، ولادة مفاهيم تربوية مناقضة لذلك المفهوم تماماً... وهكذا خضع عصر النهضة الأوروبية لمدّ وجزر وأخذ وعطاء بين أصحاب تربية الماهية ـ وهم الكثرة ـ وبين عدد من المرهصين ببواكير تربية الوجود، من أمثال رابليه (Rabelais)[٣] (١٤٩٠ ـ ١٥٥٣) ومونتيني (Montaigne)

---

(٣) من أجل مزيد من الاطلاع على أفكار رابليه التربوية، يحسن الرجوع إلى: عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٣).

(١٥٣٣ ـ ١٥٩٢)[٤]، ومن قبلهما القرزمات التي أتى بها بعض الفلاسفة الإيطاليين، أو التي قال بها ايراسموس (Erasme) الهولندي (١٤٦٩ ـ ١٥٣٦).

وهكذا ظهرت في هذا العصر، عصر النهضة الأوروبية، الخطوط الأولى لجدل هام، يدور حول السؤال الآتي: ما هو الهدف من تجديد التربية؟ وهل يعني ذلك مجرد البحث في محتوى المثل الأعلى المفروض وفي الطرق التي تستخدم لغرسه، أم أن هذا الهدف ينبغي أن يتناول كذلك نقد مبدأ المثل الأعلى نفسه؟ وهل تجديد التربية يعني إتاحة الفرصة لظهور مفهوم للتربية يجعل منها وظيفة من وظائف الحياة، بدلاً من أن تكون مجرد أداة يتجسد بوساطتها في الحياة شيء مثالي؟

٣ ـ وعندما نبلغ بواكير العصر الحديث، تستوقفنا تربية مجددة أتى بها المربي التشيكي الشهير جان آموس كومينيوس (Jean Amos Comenius)[٥] (١٥٩٢ ـ ١٦٧٠)، مبدع نظام التربية المطابق للطبيعة. ورغم جدة ما أتى به من قول يؤكد على أهمية انطلاق التربية من طبيعة الطفل، فإنه يظل مع ذلك بعيداً عن النظرة التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة ملاءمة التربية لطبيعة الطفل النفسية ولمنازع نموه. وهو يعني بالطبيعة، كما يقول، ذلك النظام الروحي الأصيل الذي ينبغي أن نرجع إليه، ولا يعني بها ذلك الفساد الذي أصاب الناس جميعاً بعد أن هبط الإنسان إلى الحياة الدنيا. ومن هنا تظل التربية التي يأخذ بها كومينيوس تربية تبحث عن الماهية، وإن طبعت هذا الحدث بطابع جديد. وما نجده عند كومينيوس نجده عند لوك (J. Locke) الانكليزي (١٦٣٢ ـ ١٧٠٤) ونجده عند سائر المربين إذ ذاك.

٤ ـ وهكذا علينا أن ننتظر حتى منتصف القرن الثامن عشر، كيما نجد حملة واضحة على هذه التربية القائمة على الماهية. وهذه الحملة هي تلك التي قام بها، على نحو واع، مدرك، المربي السويسري الشهير روسو (J. J. Rousseau) (١٧١٢ ـ ١٧٧٨)[٦]. وروسو، شأنه شأن كومينيوس يهيب بالطبيعة، طبيعة الطفل، ويجعلها مصدر التربية ودليلها. ولكنه، خلافاً لكومينيوس يقصد بهذه الطبيعة الطبيعة العملية الواقعية المحضة، ولا يبحث عنها بوصفها الماهية الحقيقية للإنسان، وحسبنا أن نرجع إلى كتابه الشهير **إميل** *(Emile)* الذي حاولت الارستقراطية الفرنسية أن تحرقه، والذي غدا بمثابة بيان عن الفكر التربوي الحديث، كيما ندرك الموقف الجذري المعارض الذي وقفه روسو من التربية القائمة على الماهية. إن كل شيء عنده، على حد قولته التي سارت بها الألسن، «خيّر عندما يخرج من بين يدي خالق الكون، وكل شيء يفسد

(٤) انظر: المصدر نفسه، ص ٢٧٩ ـ ٢٨٧.

(٥) انظر: المصدر نفسه، ص ٣٠٨ ـ ٣٢٢.

(٦) انظر: المصدر نفسه، ص ٣٧١ ـ ٣٩٥.

بين يدي الإنسان». وما دام الأمر كذلك هل نستطيع أن نضع أمر التربية بين أيدي الناس؟ أوَليس الخير في أن نترك للطفل مجال النمو الحر العفوي؟ هكذا كانت تربية «روسو» المحاولة الأولى الجذرية والعنيفة التي عارضت تربية الماهية معارضة أساسية، كما كانت المحاولة الجادة الأولى التي فتحت الآفاق أمام تربية الوجود. ولقد كان أثر روسو كما نعلم كبيراً وواسعاً. وعلى الرغم من أن أتباعه لم يبلغوا من التطرف مبلغه، فإن الأفكار التي تلت ظهوره سارت معظمها في هذا الخط الجديد الذي رسمه. هذا ما نجده مثلاً عند المربي السويسري بستالوتزي (Pestalozzi)[٧] (١٧٤٦ ـ ١٨٢٧) وعند المربي الألماني فروبل (Froebel)[٨] (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢)، رغم الفوارق التي تفصل بينهما وبين روسو. والهام في الأمر، أن القول إن على التربية أن توضع انطلاقاً من حياة الطفل نفسها، فكرة انتشرت في العالم وذاعت منذ ذلك التاريخ.

٥ ـ على أن المسيرة في هذا الشأن لم تخل من تعرجات، ومن مدّ وجزر. هكذا نجد عند الفيلسوف كانت (Kant)، لحناً جديداً يأخذ بهذه التربية القائمة على الوجود، ويضع لها الضوابط والقيود في الوقت نفسه. إنه يرفض النموذج التقليدي للمثل الأعلى، ذلك النموذج الذي قوامه أن نفرض شيئاً معيناً (مثلاً أعلى معيناً) على الإنسان فرضاً من خارج وجوده. ولكنه في الوقت نفسه، لا يقبل أن نمنح الوجود المشخص والمتنوع، الحق في أن يستقي من ذاته قواعده ومعاييره ونماذجه الخاصة به، ذلك أن الإنسان مخلوق وفق القوانين الصارمة والشاملة للعقل المحض والعقل العملي. والفرد لا يستطيع أن يفكر تفكيراً مغايراً لما يقضي به عقله البشري، وعليه ألا يرغب في أي شيء غير ما يمليه الواجب المستند إلى القانون الأخلاقي للإنسان.

أما الفيلسوف الألماني هيغل (Hegel) فقد اختار منحى آخر. فلقد ربط بين موضوعية المثل العليا وشمولها، والمعايير التربوية وبين التطور التاريخي، تطور الفكر الموضوعي. وفي حديثه عن نمو الطفل، أبرز العملية التي قوامها فقدان الذات عن طريق التعلق بالحقيقة الموضوعية، بحيث يعود الفرد فيجد نفسه في مستوى أعلى وأسمى، بفضل تمثّل هذا الواقع الموضوعي. وهكذا فالنمو الحق للشخصية، في ما يرى هيغل، لا يكون إلا عن طريق الإسهام في نمو العقل الموضوعي، وبالتالي عن طريق الإسهام في الثقافة والمؤسسات الاجتماعية، ولا سيما «الدولة».

وفي الجملة، نستطيع أن نقول إن فلسفة كانت وهيغل تمثلان ـ رغم الفوارق الكبيرة بينهما ـ مفهوماً متجانساً للتربية القائمة على الماهية. وكلتاهما محاولة حديثة هامة للدفاع عن هذه التربية، من منطلقات فكرية جديدة.

---

(٧) انظر: المصدر نفسه، ص ٣٩٧ ـ ٤٣١.

(٨) انظر: المصدر نفسه، ص ٤٢٣ ـ ٤٥٠.

٦ ـ والجواب عن هذا الموقف الجديد المؤيد لتربية الماهية من زاوية جديدة، نعني موقف كانت وهيغل وسواهما (من أمثال فيخته (Fichte))، نجده مع بدايات التربية الوجودية، ولا سيما في مؤلفات كيركغورد (Kierkegaard) وستيرنر (Stirner) ونيتشه (Nietzsche) في القرن التاسع عشر.

أما كيركغورد فينطلق من تفكيره الديني واللاهوتي، ويجادل «هيغل» حول مسألة الفرد، وهي مسألة تكاد تكون مفتاح التربية. فهذا الفيلسوف الهولندي يفرّق بين الطبقة السطحية والطبقة العميقة في حياة الفرد، بين الطبقة الجمالية والطبقة الخلقية على حد تعبيره. غير أن هذا التفريق مباين عنده للتفريق التقليدي (الذي نجده في فلسفات الماهية) بين الأنا المتعالي وبين الأنا العملي. وعلى العكس من ذلك، يرى كيركغورد أن بلوغ الفرد هذه الطبقة العميقة من حياته هو الذي يجعله أكثر التزاماً بالقرارات التي يصدرها وأكثر مسؤولية، كما يجعله أكثر قدرة على المغامرة والجهد.

وأما ستيرنر فقد أعلنها حرباً حاسمة على «تربية الماهية» حين انطلق من حقوق الفرد التي لا حدّ لها. وهكذا هاجم ضروب السلطة جميعها. كما هاجم تربية الماهية كلها، مبيّناً أن خطأ هذه التربية لا يكمن فقط في أنها تحاول أن تفرض على الأفراد مثلاً أعلى عفّى عليه الزمن، وغدا غريباً عنهم، سواء اتصل بالمجتمع أو بالدولة، بل ان خطأها أيضاً وخاصة يكمن في أنها تحاول بوجه عام أن تفرض مثلاً أعلى في الحياة، يهبط على الفرد، بدلاً من أن يولد من تجربته. وليس من حق الإنسانية ولا من حق الوطن، في نظر ستيرنر أن يكوّنا حياة الفرد ويوجهاها على شاكلتهما.

ومفهوم ستيرنر هذا، غدا نقطة الانطلاق لذلك التيار القائل بتربية الوجود، وهو تيار اشتد صداه عن طريق الأفكار التي جاء بها نيتشه. فلقد تلقف هذا الفيلسوف بعض أفكار ستيرنر وأحسن عرضها بفضل موهبته الأدبية الكبيرة. وهكذا هاجم نيتشه التربية السائدة في عصره، وهاجم بوجه خاص تلك الاتجاهات الديمقراطية في التربية، وتلك المحاولات التي تجري لربط التربية ربطاً أوثق بالحاجات الاقتصادية والاجتماعية. ودعا إلى مدارس كالمعابد تخصص للنخبة المصطفاة، تقدم علماً فرحاً ومتحرراً، بالتالي، من جميع العلائق مع الحقيقة الموضوعية والأخلاق الإنسانية، مدارس كالمعابد تؤمها النفوس النبيلة التي تعرف أن تحيا على هواها، والتي تهزّها الانتصارات السامية للنفس اليونانية. أما المثل الأعلى والقواعد الخلقية فهي من صنع الضعفاء الذين لا يصلحون للحياة الحرة. والخير والحق، في نظره، سدود يبنيها الضعفاء ليتقوا جرأة الأقوياء. وهذه السدود ينبغي أن تهدّم.

هكذا نجد نيتشه يضع في مؤلفاته نظرية في تربية الوجود، من طراز خاص تماماً، استهوت الرأي العام في زمانه. وهكذا، حين أصبح أحد رواد الفلسفة التي

تسمى فلسفة الحياة، غدا في الوقت نفسه مصدراً لثورة لاحقة، قام بها المربون ضد تربية الماهية.

وقد حرصنا على ذكر أفكار هذا الفيلسوف الخاصة، رغم ما فيها من شذوذ ومباينة للمنازع الإنسانية، ومن معنى لفلسفة الوجود خاص به، حرصاً منّا، من جانب، على أن نتحدث، ولو بإيجاز، عمّن لعبوا دوراً في ولادة تربية الوجود في العصور الحديثة، وحرصاً منا، من جانب آخر، على أن نبينّ الألوان المتباينة التي أخذتها تربية الوجود هذه، تمهيداً لنقدها بعد ذلك ووضعها في المنزلة الصحيحة.

٧ ـ ومن أبرز العوامل التي ساعدت على تدعيم الاتجاه القائل بتربية الوجود، نظرية التطور التي صاغها داروين (Darwin) في منتصف القرن التاسع عشر في ميدان تطور الطبيعة والأنواع. وممّن تأثّر بهذه النظرية، واستخرج منها نتائجها التربوية المربي الإنكليزي سبنسر (Spencer)[٩] (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣). ففي الكتاب الذي وضعه بعنوان **أي تربية أعلى شأناً من سواها؟** ثم في كتابه الشهير **في التربية**، عارض سبنسر المثل الأعلى التقليدي في التربية والتعليم، وهاجم بشكل خاص طابعه المحافظ وعدم جدواه في الحياة. وعنده أن التربية، حتى أيامه، لم تعدُ أن تزيّن الإنسان الذي يرغب في أن يلمع في المجتمع بفضل هذه الزينة. وهي لم تعلمه أن يحيا في الحياة الواقعية. وعلى التربية في المجتمع البرجوازي الحديث أن تمحو مخلفات هذا الأسلوب الارستقراطي، وأن تضطلع بوظيفة أخرى، هي في الوقت نفسه، وظيفة ملائمة للقوانين العامة للحياة الاجتماعية. هذه القوانين العامة هي قوانين النضال والسعي من أجل الحياة. وقيمة التربية ينبغي أن تقاس من منظار الحاجات البيولوجية والاجتماعية للفرد في صراعه من أجل الحياة. وهكذا لا يقرّ سبنسر بوجود مثل أعلى يكوّن قوة توجه الحياة. وخير ما يوجه هذه الحياة قوانينها الخاصة، قوانين النضال من أجل الوجود، وعلى رأسها قانون اصطفاء الأقوى. ومن هنا كانت تربية الوجود عنده تربية للنضال من أجل الحياة.

٨ ـ وقد ألقت نظرية التطور لدى داروين ومعها فلسفة التطور لدى سبنسر بثقلها على التطور اللاحق للفكر التربوي، رغم أن هذا الفكر قد ابتعد شيئاً بعد شيء عن مبادىء سبنسر الأولى. ولئن كان من العسير على المربين اللاحقين أن يقبلوا سائر أفكار سبنسر بهذا الصدد (ولا سيما استبعاده لأي تدخل في نمو المجتمع، وعدم اقترابه من الطفل وحاجاته) فإن كثيراً منهم حاولوا استخدام نظرية التطور من أجل اعتبارات تربوية لصيقة بالطفل ونموه.

(٩) من أجل مزيد من التفصيل حول التربية عند سبنسر، انظر: المصدر نفسه، ص ٤٧٩ ـ ٤٩٣.

هذا ما نجده مثلاً لدى ستانلي هول (Stanley Hall) (١٨٤٦ ـ ١٩٢٤) (في كتابه عن **المراهقة**)، وهذا ما نجده من بعد لدى عدد من علماء النفس والمربين الشهيرين الذين ضمّهم معهد روسو في جنيف وعلى رأسهم كلاباريد (Claparède) وبوفيه (Bovet)، الذين وضعوا مبادىء تربية ليس عليها أن تبحث عن المثل الأعلى أو تفرضه، بل تكتفي بأن تكون تربية وظيفية قُدَّت على غرار حاجات الطفل واهتماماته وميوله. ومثل هذه التربية، في نظر أصحابها، لا تضع منهاجاً أو تفرضه، بل توقظ اهتمام الطفل وفضوله. وهي تربية لا تجزي وتعاقب، بل تنظم محور نشاط الطفل. إنها تربية لا تقيّد وتضبط، بل تحرّر وتصعّد، ولا تعدّ الطفل للحياة، بل ترافق حياة الطفل نفسها.

وقد تكوّن هذا الوجه الكلاسيكي النفسي لتربية الوجود، في وقت كانت فيه فلسفة الذرائع (التي كان أول من أطلق مبادئها وليام جيمس في الولايات المتحدة) تقوم بوضع مفهوم تربوي من الطراز عينه، وإنْ يكن مختلفاً بعض الشيء. وهكذا انطلق المربي والفيلسوف الأمريكي ديوي (١٨٥٩ ـ ١٩٥٢) من مواقف غير مواقف كلاباريد وهاجم هو أيضاً فكرة الغايات في التربية. فالغايات التربوية عنده ـ كما هي عند أصحاب التربية الوظيفية ـ تنبثق من عملية نمو الطفل نفسه في بيئة معينة. وليس هنالك من غاية للنمو إلاّ المزيد من النمو، على حد قوله الذي سارت به الركبان. ومعنى هذا أن «التربية لا تصلح إلا لتربية لاحقة، أي أن «عملية التربية ليس لها هدف خارج ذاتها: إنها غاية في ذاتها»(١٠). وتبعاً لهذا المبدأ، ينبغي أن تكون التربية عاملاً ينظّم خبرات الطفل. والفكر والأخلاق ينبغي أن يتكوّنا من خلال تطور هذه الخبرات.

والحق أننا نجد في أساس فلسفة ديوي إيماناً عميقاً بالتطور وبقانون التطور. وهذا الإيمان أملى على «ديوي» أن يجعل من مسيرة التغير نفسها الشيء الواقعي الوحيد والأخير، وأن يرى في كل جديد حلقة من حلقات التطور الهامة، التي تستمد قيمتها، ليس ممّا سبقها، بل من كونها موجودة. وتعني مثل هذه النظرة، كما هو بيّن، توجيه الانتباه إلى الحاضر، والعناية به، ورفع شأنه، وإنكار حق الماضي في أن يفرض نماذجه، وانكار حق الخيال في أن يجعل من المستقبل منظّماً للحياة الحاضرة.

وقد انعكس هذا الطابع الخاص لهذه النظرة التي تبنّاها العديد من المربين على ميادين التربية جميعها. على أنه كان أوضح ما يكون في ميدان المناهج، فقد وضع القائلون بهذا الاتجاه موضع التساؤل بل الإنكار المبادىء التي كانت حتى ذلك الحين

---

(١٠) J. Dewey, *Democracy and Education* (New York: [n. pb.], 1916), pp. 59-60.

هي المسيطرة على اختيار مواد التعليم وتنظيمها، وطالبوا بأن تتكيّف هذه المواد التعليمية تكيّفاً دقيقاً مع حاجات نمو الطفل في الميدان الفكري، وعزفوا عن اعتبار المناهج اختياراً للمواد، ورأوا فيها مجرد مسيرة للتجارب الفكرية للطفل. وبهذا حاربوا نظرية «التعليم الشكلي» التي تعتبر مواد الدراسة (كالهندسة مثلاً) مجرد تمرين ذهني يفيد في تكوين الفكر وشدّ أزره. وهي نظرية كانت شائعة في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، على نحو ما نجده لدى لوك (J. Locke) في انكلترا و هربارت (Herbart) (١٧٧٦ ـ ١٨٤١) في ألمانيا، بل إن بواكير هذه النظرية نجدها منذ القدم عند كوانتيليان (٣٥ ـ ٩٥ ق.م) في كتابه **المؤسسة الخطابية**. كذلك هاجم أتباع ديوي «نظرية الاسترجاع»، تلك النظرية التي أطلقها المربي الألماني فروبل رائد رياض الأطفال، والتي تقول إن الإنسان ينبغي أن يجتاز سريعاً، عبر مراحل نموه، جميع المراحل التي اجتازتها الإنسانية كلها عبر تطورها التاريخي، وقد منح دوكرولي كما نعلم، هذه النظرية معناها السيكولوجي.

وهكذا تستبين لنا الفروق الأساسية بين تربية الماهية وتربية الوجود، فيما يتصل باستخدام كل منهما لنظرية التطور في ميدان التربية.

٩ ـ ولقد كان من نتائج انبثاق تربية الوجود وإغنائها بالعديد من المصادر المختلفة التي غذّت فلسفة الوجود في مقابل فلسفة الماهية، أن أخذت تربية الوجود هذه شيئاً بعد شيء في إحداث شروخ داخل تربية الماهية نفسها. ولقد كان هذا الاتجاه نحو إدخال الوجود في تربية الماهية، يشق طريقه منذ زمن بعيد. فالمحاولات التي أكّدت على ضرورة الاهتمام بالطفل والاقتراب من حاجاته مثلاً يمكن اعتبارها بمعنى من المعاني بمثابة تنازلات قدمتها تربية الماهية التقليدية للحياة ولتربية الوجود. على أن هذه التنازلات لم تكن هامة، لأنها لم تكن تتناول إلا تغييرات تافهة في تقنيات النشاط التربوي، دون أن تمسّ بالتالي التغيرات في مفاهيم عملية التربية نفسها. ولدى أرباب التربية الدينية في الغرب، التي هي من حيث الأصل تربية تبدي تعلقاً أكبر بالتربية القائمة على الماهية، بدأت بالظهور، كما سبق أن ذكرنا، مفاهيم تخطو خطوات واسعة في طريق النظر إلى الإنسان كما هو، لا كما ينبغي أن يكون فقط. وقد أشرنا إلى الموقف المتفرد الذي نجده عند كيركغورد. غير أن تياراً دينياً لا يبلغ من الحدّة مبلغ نزوع هذا الفيلسوف الديني إلى تغليب الوجود على الماهية، بدأ يتكون مبتعداً بقدر يثير الاهتمام عن التربية الدينية التقليدية في الغرب. ومن روّاد هذا التيار، شليرماخر (Schleirmacher) (في ما يتصل بالتربية البروتستانتية) ونيومان (J.H. Newman) (١٨٠١ ـ ١٨٩٠)، في ما يتصل بالتربية الكاثوليكية. وفي أواخر القرن التاسع عشر يطلق هذا التيار على نفسه اسم تيار الحداثة، ومن أبرز رواده إذ ذاك لوازي (A. Loisy). ولا ننسى أن أشهر ممثلي التربية الدينية، ولا سيما في فرنسا، ونعني به فورستر (W. Forster) قد كان من أبرز الذين تبنوا وطوّروا أساليب التربية

التي سميت بـ التربية الحديثة منفصلاً بذلك انفصالاً واضحاً عن الطرائق التقليدية، طرائق القسر والزجر.

وما حدث في ميدان التربية الدينية من انفتاح على تربية الوجود، حدث أيضاً للتربية التي تأخذ بمفهوم الطبيعة الإنسانية. وقد ساعد على تطور معنى الطبيعة الإنسانية كثير من المكتشفات في علم النفس بوجه خاص. ومن أبرز مدارس علم النفس تأثيراً في هذا التطور مدرسة التحليل النفسي منذ ظهورها على يد فرويد (S. Freud) (١٨٥٦ ـ ١٩٣٩). فلقد بينت هذه المدرسة، انطلاقاً من تحليلها الواسع للنفس الإنسانية وللغرائز ودرجات الوعي واللاوعي وسوى ذلك، أن التربية الملائمة للطبيعة هي تلك التي تأخذ بعين الاعتبار نوازع الإنسان الحقيقية. وهكذا سارت في الاتجاه المعاكس لما يعنيه أصحاب التربية التقليدية القائمة على الماهية من كلمة «طبيعة إنسانية» حين يردّونها (كما رأينا بوجه خاص لدى كومينيوس) إلى الماهية الأصيلة والمثالية.

ومثل هذا الغزو الوجودي لتربية الماهية نجده كذلك في ما حدث للتربية المستندة إلى علم الاجتماع. فهذه التربية أيضاً كانت تنطلق من مبادىء الحق الطبيعي، أي من المفهوم الذي يبيّن أن الحياة الاجتماعية المشخصة تستند إلى النظام الطبيعي، ذلك النظام الذي قد تنتهكه إلى حد ما، ولكنه يظل دوماً المعيار الأسمى للأحكام. ولكن الاختراق الوجودي حدث ههنا أيضاً، حدث في النظرة إلى المجتمع ودراسته، وفي النظرة بالتالي إلى التربية الاجتماعية. فلقد أصبح علم الاجتماع شيئاً بعد شيء قائماً على البحث والوصف، وغدا، بالتالي، مناهضاً لكل ما سمي باسم أحكام القيم (في مقابل أحكام الوجود). ومن هنا عزفت نظرية التربية الاجتماعية بدورها عن أن تكون نظرية تستهدف غرس مثل أعلى اجتماعي ينزع إلى تغيير كل ما لا يتلاءم في الواقع الاجتماعي مع ذلك المثل الأعلى. وولدت من هذا المخاض نظريات عديدة ومتنوعة، ولكنها جميعها تنطلق من جعل «طراز الحياة» القائم موضوع بحثها واهتمامها. فطراز الحياة هذا هو الواقع الوحيد الأسمى، هو الواقع الذي يكوّن الكائن الإنساني ويربيه. وهكذا، نجد أن التربية الاجتماعية التي كانت من قبل شكلاً من أشكال تربية الماهية، طبعت بطابع تربية الوجود، شأنها في ذلك شأن ما حدث للتربية المستندة إلى الطبيعة. هذا التطعيم الوجودي للتربية الاجتماعية الذي يردّ التربية إلى عملية تكيف مع البيئة، ظهر في آن واحد لدى بعض التيارات القومية ومع التيارات المنادية بالديمقراطية البرجوازية والعقلانية. ومن الذين يمثلون التيارات القومية بعض حملة المفاهيم الألمانية التي تدعى بالمفاهيم «المجتمعية» من أمثال بيترسن (Petersen) بالإضافة إلى دوركهايم الذي كانت التربية الاجتماعية العقلانية التي نادى بها محاولة لإرغام الفرد على الخضوع لنظام الدولة وسلطانها.

١٠ ـ هكذا يستبين، من العرض السابق، أن تاريخ الفكر التربوي يقدم صوراً عن الصراع بين مفهوم ماهية الإنسان ومفهوم وجوده. يبقى علينا أن نتساءل عن وضع التربية المعاصرة في هذا الشأن، وهل نجحت في تغليب أحدهما على الآخر أو في دمجهما. والجواب بالنفي، فالتربية المعاصرة يتخللها في أعماقها تناقض وتعارض بين الماهية والوجود. والتناقض بين المنازع التربوية التي تبحث عن إرواء حاجات الفرد والتيارات التربوية القائمة على مبدأ «الماهية» الخالدة والأزلية، يبدو على أوضح صوره في التربية المعاصرة. فهذه التربية، كما نعلم، تؤكد على المطابقة بين التربية ونمو الفرد، وتنتقد المذاهب التربوية القائمة على مبدأ الماهية. إنها تحاول أن تثبت أن نمو الحياة نفسه يتضمن في ذاته قوى من شأنها أن تكوّن مستقبل هذه الحياة. وما خططنا، وما مثلنا العليا، في رأيها، إلا مجرد إسقاط للحاضر في المستقبل، وليست قوى موجّهة قائدة تكوّن الحاضر من أجل غايات المستقبل. وتربية الوجود، حين تُفهم على هذا النحو، تعارض في القلب والجوهر تربية الماهية. ومع ذلك، فالاتجاه الصادر عن تربية الوجود هذه قد أدّى في واقع الحياة إمّا إلى هروب فردي، وإمّا إلى التكيّف مع الأوضاع القائمة، ولم يؤدِ إلى أي مفهوم يستهدف تغيير الظروف القائمة، وإلى أي مثل أعلى في الحياة الفردية أو الاجتماعية.

وهكذا نرى أن التربية المعاصرة لا تتصف فقط بنزوعها إلى المطابقة بين الحياة الفردية وبين التربية، بل تتصف أيضاً بنزعتها إلى الدفاع عن مواقف تقليدية تأخذ بها تربية الماهية. وكأننا في خاتمة المطاف أمام موقفين متطرفين للتربية في عصرنا وأمام خيارين أحلاهما مرّ: فإمّا ربط للتربية بالحياة بحيث تزول الحاجة إلى مثل أعلى، وإمّا وضع مثل أعلى لا تبقى حاجة بعده لاستنطاق الحياة الواقعية.

ومن هنا، في وسعنا أن نقول إن تربية الوجود خانت مبادئها الأساسية، مبادئها المتصلة بنمو الإنسان نموّاً حراً، كما أن تربية الماهية تنكّرت لمبادئها الجوهرية، مبادىء الأخذ بتربية تستند إلى القيم الشاملة والخالدة.

ولنوجز هذا كله قائلين:

إن الفكر التربوي على مرّ العصور وفي العصر الحديث يضلّ حين يختار تربية الوجود، ويضلّ حين يختار تربية الماهية، ويضلّ حين يحاول التوفيق بين هذين المبدأين، استناداً إلى العوامل والظروف التاريخية والاجتماعية القائمة. إن من الواجب أن تغدو تربية الوجود تربية للماهية في الوقت نفسه، ولكن مثل هذا التأليف بين التربيتين يستلزم بعض الشروط التي لا يوفرها المجتمع عادة. والمثل الأعلى ينبغي ألا يعزل الحياة الواقعية القائمة، كما أن عليه ألا يأخذ شكلاً مغايراً تماماً لهذه الحياة.

ما هو المخرج من هذا المأزق، وكيف نستطيع أن نتصور دور التربية ودور فلسفة التربية في ما يتصل بالغايات التربوية، وما هو بالتالي دورهما في تغيير المجتمع؟

من أجل التمهيد للإجابة عن هذا السؤال الضخم، جُلنا عبر أدغال الفكر التربوي وتطوره، في هذا الفصل، وفي الفصل السابق، إذ لم نجد من الجائز أن نطرح تصوّرنا لفلسفة التربية، وللدور الذي يمكن أن تقوم به في تطوير المجتمع وتغييره قبل أن نقدّم صورة سريعة وخاطفة لمجرى الأفكار التربوية، عبر العصور، وفي العصر الحديث، بوجه خاص، وقبل أن نطّلع على أهم ما في حصاد التجربة العالمية حول هذا الموضوع.

وأيّاً كانت خصوصية الفلسفة التربوية العربية، فإن هذه المشكلة المبدئية، مشكلة صلة فلسفة التربية بالغايات وبتغير المجتمع، مشكلة تعنيها كما تعني سواها. وما أتى به الفكر العالمي بهذا الشأن يطرح مشكلة وجدت وتوجد في كل زمان ومكان. إنها مشكلة الواقع والمثل الأعلى، مشكلة الغايات الفردية والغايات الاجتماعية، مشكلة العلاقة الجدلية المعقدة بين تغيير الفرد وتغيير المجتمع.

وهذا كله، هو ما سنتطرق إليه في الفصل التالي، محاولين تحديد وجهة النظر التي نأخذ بها، حول هذه المشكلة التربوية الأساسية، مشكلة دور التربية ودور الفلسفة التربوية في بناء المجتمع.

الفصل الثالث

كيف نفهم فلسفة التربية؟ وكيف نفهم دورها في تغيير المجتمع؟

أولاً: كيف نفهم فلسفة التربية؟

١ ـ لعلنا نخلص من العرض السابق لما عرفته فلسفة التربية في العالم على مرّ العصور من صراعات وأزمات، بل وضياع، حول حقيقة دور التربية وفلسفتها في بناء المجتمع، إلى نتيجة أساسية، وهي أن فلسفة التربية الحقّة، كما نراها، ينبغي أن تكون المكان الذي تطرح فيه مشكلات الوجود الإنساني جميعها في علاقتها بالتربية، لتدرس وتناقش وتحلل. وبدون ذلك، لا تستطيع فلسفة التربية، أو التربية بوجه عام، أن تكون خصيباً مولّدة للتغيير المرجو. وللقيام بهذه المهمة، ينبغي أن تُصغي هذه الفلسفة لعالم التربية ولواقعها الحيّ القائم، وبالتالي أن تصغي لعلوم التربية التي تسيّر عالم التربية هذا، وتشكّله تشكيلاً جديداً.

أما أن تنطلق فلسفة التربية، كما كانت في معظم حقب التاريخ، وكما هي عليه اليوم إلى حد كبير، من أفكار فلسفية، تختلف باختلاف المذاهب دون شك، لتملي على التربية بعد ذلك مسيرتها ومصيرها، فمطلب مرفوض، فضلاً عن أنه غير مجدٍ بل غير ممكن.

ومثل ذلك يقال، في مقابل ما ذكرنا، عن بعض الاتجاهات التي تنتسب إلى فلسفة الوجود، كما رأينا في الفصل السابق، التي تعتبر التربية غاية في ذاتها، ترى في تحليل العمل التربوي والعلاقة التربوية الهدف الوحيد لفلسفة التربية. فمثل هذه المذاهب في واقع الأمر، لا تقوى على أن تولّد اتجاهات واضحة يتوجب على التربية أن تسير في دروبها، ناهيك عن أن تولّد طاقة تربوية تستطيع أن تؤثر في المجتمع وتغيّره.

والحق أن قيمة هذا الاتجاه الوجودي في فلسفة التربية تأتي مّما يرفض، أكثر مّما يثبت ويبني. فالاتجاه الوجودي في التربية كان عبر العصور، كما رأينا، محاولة هامة ومفيدة من أجل إفساح المجال للخروج عن القوالب التقليدية للتربية، ومن أجل تحرير التعلم من القيود الصارمة والأساليب الجامدة التي كانت تفرضها تلك التربية. وفي الواقع المعاصر، استمدت تربية الوجود هذه جانباً كبيراً من قيمتها، من حقيقتين مهمتين: **الأولى** أزمة التربية المعاصرة (ولا سيما بعد الحركات الطلابية في الغرب إبان الستينيات) وما ولّدته من دعوة إلى إنكار الصيغ المألوفة للتربية، وما قادت إليه من حركات تجديدية تكاد تحاول أن تقطع صلة التربية المرجوة بالتربية الماضية (دون أن تفلح في ذلك). وطبيعي أن ينكر هذا التيار المجدّد المناهض للقوالب التقليدية مبادىء التربية الشائعة وغاياتها، بل طبيعي أن يضع وجود المبادىء والغايات موضع التساؤل والشك. والحقيقة **الثانية** هي أزمة الوجود المعاصر كلّه، تلك الأزمة التي عصفت بالمعتقدات الاجتماعية السائدة وبالقيم والمثل العليا المألوفة، ووضعتها موضع الشك والتساؤل، بل وضعت موضع التساؤل والشك مبدأ وجود القيم ذاته، ومبدأ الحاجة إليها.

٢ ـ على أننا إذا تركنا ردود الفعل المغالية التي صاحبت بعض اتجاهات تربية الوجود، والتي أتينا على ذكر طرف منها، وجدنا فيها عوامل إيجابية محمّلة بالعطاء والخصب، على رأسها التأكيد على ثلاثة أمور: **الأول** أن تقدُّم علوم التربية واقع هام ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار، بل أن يتم الانطلاق منه، في أي محاولة لتطوير التربية. ومن غير الجائز اليوم تطوير التربية من خلال أفكار ذاتية وأنظار «لدنيّة»، ومن خلال مبادىء وغايات تفرض، دون أن تأخذ بعين الاعتبار ما تحمله علوم التربية من دلالات واتجاهات، وما تومىء إليه من مبادىء وغايات. **والثاني** أن التربية الواقعية القائمة في مجتمع من المجتمعات لا تغيَّر بقرار ولا تبدَّل بجرة قلم. وعلينا أن ننطلق من تحليلها ودراستها ومعرفة دلالاتها وتبينّ ارهاصاتها، إن نحن أردنا أن نسهم في بنائها بناءً جديداً، وأن نجعل تغييرها، وبالتالي تغيير المجتمع من حولها، أمراً ممكناً. فنحن لا نغيّر الطبيعة، على حد قولة فرنسيس بيكون التليدة، إلا بالخضوع لها أولاً، أي بمعرفتها واكتشاف قوانينها. ومن هنا نجد كثيراً من الإصلاحات التربوية التي تظهر في شتى أنحاء العالم، والتي يضعها المسؤولون عن السياسات التربوية، إصلاحات لا تجد سبيلها إلى التطبيق. ومثلها الخطط التربوية والأهداف التربوية. والأمر **الثالث** هو أن الفرد أهم ما في الواقع التربوي الذي يتوجب فهمه من أجل الإسهام في تطويره. والعمل من أجل توليد الاتجاهات التربوية اللازمة، ثم العمل بعد ذلك من أجل تطبيقها، ينبغي أن يكون مع المتعلم، من خلال الصلة بين المعلم والمتعلم، ومن خلال فهم طبيعة المتعلم ومنازعه، فالمبادىء والأهداف والغايات التي تضعها فلسفة التربية لا تكون فعّالة إلا إذا انطلقت من صبوات المتعلم وكانت امتداداً

لما توحي به من اتجاهات. وارتبطت بما يمكن أن نفتّحه لديه من إمكانات.

٣ ـ فلسفة التربية إذن حوار، حوار متعدد الجوانب، متسع الأبعاد، إنه حوار مع علوم التربية وما تقدّمه من معطيات، وحوار مع واقع التربية القائمة وتحليل، ونقد لها، بعد الحياة معها ومعايشتها، وحوار مع المتعلم، وكشف عن منازعه وصبواته، وعمل مشترك معه من أجل بناء واقع تربوي جديد. وهو فوق هذا وذاك حوار مع المجتمع في شتى مجالاته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وهذا ما قصدنا إليه حين قلنا منذ البداية ان الفلسفة التربوية ينبغي أن تكون بمثابة الملتقى الذي تجتمع عنده جميع المشكلات المتعلقة بالوجود، لتحلّل وتناقش وتستخلص منها الاتجاهات المرجوة للتربية. وهذا الحوار الشامل مع الواقع الموجود، الواقع التربوي بأبعاده المختلفة، والواقع الاجتماعي بمعانيه المختلفة، هو الذي نفهمه نحن من التربية القائمة على الوجود، وهو الذي يجعلنا نأخذ بهذه التربية، بعد أن نضعها في إطارها الصحيح، ونهب لها المعنى الذي أتينا على ذكره. وهذا الحوار مع الواقع الموجود بشتى صوره وأشكاله هو الذي يدلّنا في النهاية، لا على ما هي عليه التربية فحسب، بل على ما ينبغي أن تكون عليه، أي أن يولّد غايات التربية وأهدافها وفلسفتها.

٤ ـ نحن، إذن، ننكر المثل العليا المفروضة والغايات المرسومة سلفاً، وحسبها أنها على أية حال مثل عليا وغايات لا يمكن تطبيقها، حتى لو صحّ الانطلاق منها. ولكننا لا ننكر، بسبب ذلك، ضرورة وضع غايات، ومثل عليا تربوية، شريطة أن يكون الواقع الحي منطلقها وأساسها، ذلك الواقع الحي الذي يضم، كما قلنا ونقول، الواقع التربوي بمقوماته المختلفة (وعلى رأسها الفرد المتعلم وصلته بالمعلم، والعملية التعليمية، والعلوم التربوية وما تفرضه من اتجاهات علمية، ينبغي الأخذ بها في العمل التربوي)، والواقع الاجتماعي القائم بعناصره المختلفة (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وسواها). وبتعبر أوجز وأوضح: إن فلسفة التربية الحقة هي تلك التي تبدأ أولاً بسياق البحث، نعني التربية وما حولها، فتحللها بدقة وتنقدها، وليست تلك التي تشرّع تشريعاً «قبْلياً» من عل، باسم مفاهيم شائعة مهما يكن شأنها. ومن الوهم أن نمنح الخطاب الفكري والمناظرات الفعلية دوراً حاسماً في إحداث أي تغيير. وسلوك مسلك البحث النظري المسبق هذا لا يؤدي فقط إلى العجز عن إحداث أي تغيير، بل يقدم الحجة لأولئك الذي يدّعون أن التفلسف ليس سوى عبثٍ ولهوٍ فكري.

وقد لا نتهم بالغلو إن عبّرنا عن هذا كله بلغة أمضى وأشدّ، فقلنا إن فلسفة التربية التي تنزع هذا المنزع النظري الخيالي (الذي يقال عنه انه مثالي)، تتخلى في حقيقة الأمر عن مسؤوليتها تجاه الآخرين وتجاه الطفل وتجاه الراشد وتجاه المجتمع بعد ذلك، حين تختبىء وراء عالم من الأفكار تأوي إليه. وبذلك تخيّب الرجاء فيها وتخون

مهمتها، وقد لا تعدو أن تكون في نهاية المطاف مخدّراً مضلّلاً، وضرباً من الهروب من المعركة.

٥ ـ وينجم عن فهمنا هذا لفلسفة التربية، نعني النظر إليها على أنها الفكر النقدي الذي نصبّه على الواقع الحي بمجالاته المختلفة، وعلى الواقع التربوي بوجه خاص، أن فلسفة التربية لا يضعها فرد أو أفراد، ولا يرسمها نخبة من مريديها، وإنما هي عمل يعني في نهاية الأمر سائر الفرقاء وسائر العاملين في ميدان التربية، كما يعني سواهم من المعنيين بجوانب الحياة الاجتماعية الأخرى.

وينجم عن ذلك أيضاً أن فلسفة التربية حين تُعنى بالتربية الواقعية القائمة، من أجل التعرف عليها، أو توجيه الأسئلة الناقدة لها، أو إغنائها وإخصابها، ينبغي أن تدخل في حوار مع هذه التربية. والحوار يعني المناظرة والجدال. وكلاهما يهدف في النهاية إلى البحث والتنقيب من أجل الإجابة عن السؤال الذي هو غاية مطاف فلسفة التربية: ما هي التربية؟ وماذا يعني أن نربيّ؟

ذلك أن التساؤل، ومن ورائه الشك، هو صلب عمل فلسفة التربية. وهذه المهمة ليست جديدة كل الجدّة، بل كانت في الواقع الخيط الرائد لكثير من الفلسفات، ولكثير من فلسفات التربية: وحسبنا أن نذكّر في هذا المجال بالدهشة والتساؤل عند سقراط، وبالشك المنهجي عند ديكارت، وبالنزعة النقدية عند كانت وبالتساؤل عند هايدغر. فمهما تكن قيمة المعلمين، وقيمة التربية، وقيمة الثقافة المكتسبة، لا بد أن يأتي حين يتوجب على الإنسان فيه أن يحدّد موقعه بالنسبة إليها وبالنسبة إلى العالم، وأن يخوض بنفسه مغامرة فهم العالم والتاريخ. وفي مجال التربية، لا نغلو ان قلنا إنها اليوم، في العالم، المكان الذي يتساءل فيه المجتمع عن ذاته، مندهشاً باحثاً.

على أن الشك في الفلسفة، كما نعلم، ليس شكّاً من أجل الشك، وليس وليد نزعة ريبية مجانية، وإنما هو شك من أجل البحث عن الحقيقة، وحاجة إلى اكتشاف المعنى العميق للأمور. إنه يستند إلى الأمل، وإلى الإرادة والرغبة في بلوغ حقيقة قادرة على أن توجه الوجود وتغذّيه وتقوده وتمنحه معناه الأصيل، والشك بهذا المعنى نقيض اليأس، لأن الانطلاق نحو البحث عن حقيقة ومعنى يتضمن ويستلزم الإيمان بضرورة وجود تلك الحقيقة وذلك المعنى.

والشك بهذا المعنى كذلك عامل تحرير لفيلسوف التربية، لأنه يتيح له أن ينظر من بُعد إلى مختلف المواقف التربوية التي يواجهها يومياً، سواء اتصل ذلك بنظريات التربية، أو بالأدب التربوي أو بالشعارات التربوية السائدة، بحيث يقوى على نقدها والحكم عليها حكماً حراً.

٦ ـ وعوداً على بدء، نقول في وصفنا لفلسفة التربية كما ينبغي أن تكون: عبر فلسفة التربية هذه، يتساءل أبناء عصر معينّ ومجتمع معينّ عمّا يجدر بهم أن يكونوا، وعمّا ينبغي أن يفعلوا بالتالي. وعن طريق مثل هذه الفلسفة التربوية يجد مجتمع بكامله نفسه ملتزماً معبّأ. وبما أن مجتمعنا المعاصر مجتمع يجتاز أزمة ويتساءل عن المخرج والسبيل حائراً، فالتربية بدورها تغدو موضع تساؤل وتوتر وجدال. من نحن؟ ماذا نريد؟ ماذا نقول لأبنائنا، وماذا نقدّم لهم؟ إننا نقدم لهم التربية دون شك، ولكن أية تربية؟ ولماذا؟ ومن أجل ماذا؟ وماذا يعني في نهاية الأمر أن نربيّ الآن وهنا في عصرنا الحاضر ومجتمعاتنا المختلفة؟ أسئلة يبعث عليها الشك البنّاء، لا بد للمربين أن يجيبوا عنها، ولا بد لفلسفة التربية أن تأخذها بعين الاعتبار.

ونعود فنقول إن الجواب عن مثل هذه الأسئلة، لا يكون عن طريق الأنظار الفكرية، وأن وضع المبادىء والغايات التي ينبغي أن توجه العمل التربوي ليكون قادراً على الإجابة عن هذه الأسئلة، لا يمكن أن يتم من علٍ وعن طريق تمرين ذهني محض، مهما يكن شأوه ومحتواه. إنه لا يتم إلاّ إذا جعلنا مرجعنا الواقع الحي، الواقع التربوي بمقوماته المختلفة، والواقع الاجتماعي بميادينه المتعددة، واستجواب هذا المرجع، وتقليبه على وجوهه المختلفة توضيحاً وتحليلاً ونقداً، هو الذي يقوى على تقديم مثل هذا الجواب. وهذا يستلزم حواراً واسع النطاق مع التربية ومع المجتمع، ويستلزم أن يشارك في هذا الحوار جميع المعنيين بالشأن التربوي في مجتمع من المجتمعات.

٧ ـ وبعد، هل استطعنا من خلال هذا المفهوم لفلسفة التربية أن نخرج من مأزق التربية على مرّ العصور التي وضعتنا أمام قرني الإحراج كما يقول المناطقة: فإمّا تربية تقدم الماهية على الوجود، وترسم للتربية غايات مسبقة مفروضة فكرياً أو اجتماعياً، وقد تكون بالتالي مرفوضة، وإما تربية تقدّم الوجود على الماهية، فتفسح المجال لانطلاق التربية من إسارها وتؤكد على الواقع، واقع الطفل وواقع المتعلم بوجه خاص، ولكنها بذلك تجعل الوصول إلى غايات وأهداف للتربية عن هذه الطريق فرضيةً مجانية، جميلة ولكنها واهمة، لم يستطع الواقع أن يثبت صحتها؟ وهنا نعود فنسائل: وهل الموقف الذي نأخذ به مجرد موقف توفيقي مبسّط للأمور؟

لسنا نعتقد ذلك. فما أردناه هو شيء أعمق من التوفيق السطحي:

إنه يرتد في خاتمة المطاف إلى تصورنا للعلاقة بين الفرد والمجتمع، ولدور التربية وفلسفتها في تغيير المجتمع، فما هو هذا التصور؟

ثانياً: دور التربية وفلسفتها في تغيير المجتمع

لا شك أن البحث في فلسفة التربية، مهما يكن تصورنا لها، يفقد قيمته وشأنه، ويغدو ضرباً من العبث إذا لم تكن تلك الفلسفة التربوية قادرة على تغيير

المجتمع، ولهذا طرحنا هذه المسألة منذ البداية، وجعلناها محور بحثنا في الأجزاء السابقة كلها من هذا الكتاب. وقد ذكرنا منذ البداية أن الإنسان العربي والمربين العرب وسواهم من المعنيين بالشأن التربوي، يكادون يضعون آمالهم المتصلة بتغيير التربية، وبالتالي بتغيير المجتمع، في فلسفة التربية. وقد لا نغلو إن قلنا إن الحديث عن فلسفة التربية، كملجأ نأوي إليه لمعالجة مشكلاتنا التربوية وسواها معالجة جذرية وفعّالة، غدا بمثابة المشجب الذي يعلّق عليه المربون وسواهم ما يلقونه من عثرات التربية وتعثرها، وما يرجون من رشدها وصلاحها.

فهل تقوى التربية وفلسفتها على تلبية رغباتهم ورغبات سواهم في أنحاء العالم؟ وكيف يتأتّى لها أن تلعب دوراً حقيقياً في إصلاح التربية وإصلاح المجتمع؟

هذا السؤال يضمّ في حقيقة الأمر شقين: **أولهما** هل تقوى التربية نفسها (ومن ورائها فلسفة التربية) على تشكيل الناشئة على غرار ما تريد؟ **وثانيهما** هل تقوى التربية على تغيير المجتمع؟ ولعل الشقين متكاملان كما نرى.

١ - هل تقوى التربية على تكوين الناشئة؟

أما في ما يتصل بالشق الأول من السؤال، فكثيراً ما يخيل إلى الجمهرة الكبرى من المربين وسواهم أن المدرسة قادرة على أن تطبع نهائياً بطابعها عقول الأطفال الذين سيصبحون رجال الغد. وفي مثل هذا التصور، كما يقول لاتريي (Latreille)[١] قدر كبير من الوهم، على الرغم من القولة التي تعزى إلى الفيلسوف لايبنتز (Leibnitz): «أوكلوا إليّ قيادة التربية خلال قرن من الزمان، وأنا زعيم بأن أغيّر وجه العالم». ومن هنا نرى خطأ المذهب الذي ذهب إليه بورديو وباسرون وسائر الذين يتهمون المدرسة بأنها تولّد عين النظام الاجتماعي الذي ولّدها، على نحو ما رأينا في الفصل الأول. فلقد غفل هؤلاء عن حقيقة هامة، وهي أن أثر الإعداد المدرسي في أولئك الذين يتلقونه أمر لا يمكن التنبؤ به. فلكل امرىء دينامية خاصة به يصعب تبيّن مسارها، بل كثيراً ما نجد أن أولئك الذين طال ارتيادهم للمدرسة التي يطلق عليها الكتّاب الذي أتينا على ذكرهم اسم المدرسة المولّدة والذين أصابوا فيها أكبر حظ من النجاح، هم الذين اضطلعوا بالأدوار الثورية الحاسمة.

يضاف إلى هذا أن دور المدرسة النظامية أخذ يتقلص شيئاً بعد شيء في العقود الأخيرة، في مقابل تعاظم دور المدرسة غير النظامية وشبه النظامية وسائر أشكال المدرسة الموازية والتربية المستمرة، التربية من المهد إلى اللحد.

---

(١) A. Latreille, «L'Ecole de la formation morale et civique en France,» *Revue de la défense nationale nouvelle série* (août-septembre 1959), p. 1332.

وفوق هذا وذاك، كلنا يعلم ما انتهت إليه الدراسات النفسية الحديثة من بيان لأهمية السنوات الخمس أو الست الأولى في حياة الإنسان، ولدورها شبه الحاسم في تكوين مواقفه واتجاهاته الأساسية، الأمر الذي يبيّن الدور الكبير الذي تضطلع به الأسرة في تشكيل عادات الطفل واتجاهاته ونظرته إلى الأشياء، ثم دور المرحلة السابقة على المرحلة الابتدائية في هذا التكوين[٢] (وهو دور لا تضطلع به المدرسة إلا في البلدان التي ذاع فيها التعليم السابق على المرحلة الابتدائية، وهي قليلة).

ولا يعني هذا أن ننكر أثر المدرسة في تكوين الإنسان، ولكنه يعني أنها ليست الوحيدة التي تتولى هذا التكوين، وأن مؤسسات كثيرة سواها (على رأسها الأسرة والمجتمع والتربية الموازية ووسائل التربية المستمرة العديدة والمتنوعة) تنازعها هذه المهمة.

على أن هذا يعني بخاصة أننا غدونا في مرحلة حدث فيها ضرب من السيحان بين المدرسة والمجتمع، غدت فيه المدرسة واحدة في شبكة من المؤسسات تتولى تربية الناشىء ثم الراشد، بل من بعدهما الكهل والشيخ. لقد أصبحنا، جرياً على المصطلح الذي ذاع على ألسنة المربين في العقود الأخيرة، أمام مجتمع متعلّم معلّم، كل ما فيه معلّم وكل من فيه متعلّم ومعلّم.

وقد يبدو أن مهمة المدرسة، نتيجة لذلك، في تكوين الناشئة، غدت مهمة هامشية. أما نحن فنقول عكس ذلك، ونرى في هذه الظاهرة الجديدة المخرج الحقيقي لمعضلة دور كل من التربية والمجتمع في تكوين الأفراد، بل نرى فيها تعبيراً عن الالتصاق العميق بين التربية والمجتمع، بين غايات التربية وغايات المجتمع. قد زالت، بفعل هذا التطور، «الأثنينية» التقليدية إلى حد بعيد، فلم نعد أمام تربية مدرسية من جانب ومجتمع من جانب آخر، بل غدونا أمام لحمة تربوية اجتماعية متشابكة السداة والخيوط.

---

(٢) يمكن الرجوع بوجه خاص إلى المصادر التالية: عبد الله عبد الدائم، «التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل،» بحث ألقي في الندوة التي عقدتها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في ٣٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٧ ونشرتها المجلة الصادرة عن هذه الجمعية؛ سعد مرسي أحمد [وآخرون]، **خطة تربية الطفل العربي في سنواته الأولى على ضوء استراتيجية التربية العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٨٦)؛ **المجلة العربية للتربية** (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، السنة ٤، العدد ٢ (أيلول/سبتمبر ١٩٨٤)، ص ٩ - ٩٠؛ اليونسكو، **الطفل ونموه ما قبل المدرسة في الوطن العربي** ([د. م.]: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣)، وبوجه أخصّ الكتاب الآتي: **الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال)** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦). انظر أيضاً: A. Héron, *Planning Early Childhood Care and Education in Developing Countries* ([n. p.]: UNESCO, 1979).

التربية إذن تضطلع بدورها في تكوين الناشئة وإعدادهم النفسي من خلال المجتمع ككل، ومن خلال ما يقدمه هذا المجتمع، وما يفرزه من نشاطات تربوية ومعانٍ تربوية وغايات تربوية. والمجتمع الأكبر بدوره يتولّى توجيه الناشئة وإعدادهم من أجل غاياته، من خلال التربية المدرسية وسواها من المؤسسات التربوية المبثوثة في ثناياه.

ونخلص من هذا كله إلى القول، في ما يتصل بالشق الأول من سؤالنا، إننا نرفض «ثنائية» الذين قالوا بأن التربية هي وليدة النظام الاجتماعي لأنها ملحقة به وتابعة، كما نرفض ثنائية الذين قالوا إن التربية قادرة، وقادرة وحدها، على أن تغيّر النظام الاجتماعي. ولا نأخذ كذلك برأي من قال إن المدرسة لا تعمل على تغيير المجتمع، كما لا تولّد من جديد بنيته الطبقية، وإنما تعمل على أن تبقي على ذاتها ووجودها، وأن هدفها ليس المدّ في أجل نظام اجتماعي معيّن، بل هو المدّ في أجلها هي. فالتربية انسلّت إلى شرايين المجتمع كلها، ليس عن طريق إكراه المجتمع لها على ذلك، بل عن طريق نموها الذاتي نفسه وتفاعلها مع حاجات الناشئة ومطالب تكوينهم. والمجتمع غدا في قلب التربية، لا يفرض عليها غاياته ونظمه فحسب، بل ليسهم كذلك في عملية التربية المستمرة خارج المدرسة، في مواقع العمل ومؤسسات الإنتاج ومراكز التدريب ودورات التأهيل وإعادة التأهيل، وسوى ذلك.

وجملة القول من خلال تطور دور المدرسة في إعداد الفرد، تطورت الصلة بين التربية المدرسية والمجتمع، بحيث قام تداخل بينهما وتعاون في سبيل الاضطلاع بمهمة تربية الصغار والكبار على حدٍّ سواء. ولم يعد المجتمع الحال في التربية بهذا المعنى مجرد السلطة السياسية التي تملي وتفرض غايات وأهدافاً للتربية، بل غدا المجتمع قوى ومؤسسات متعددة، تسهم في عملية التربية إسهام مشاركة ودعم، لا إسهام إلزامٍ وفرضٍ دوماً.

وهذا يعني أن التربية، بحكم هذه الصلة الشبكية بينها وبين المجتمع، أخذت تتجه شيئاً بعد شيء إلى الانطلاق من الواقع الموجود كما سبق أن ذكرنا، وأن الطريق أصبح ممهداً أمام فلسفة التربية من أجل وضع تربية قائمة على الوجود، مستندة إلى الواقع بميادينه وأبعاده المختلفة. ولا نستبق الأمور، إن قلنا، إن هدف الأهداف لفلسفة التربية يكاد يكون دراسة هذا الوجود الشبكي والمتشابك بين التربية والمجتمع وتحليله وإدراك معناه ودلالاته، من أجل توجيهه بعد ذلك.

٢ ـ هل التربية قادرة على تغيير المجتمع؟

ولعلنا استطعنا، من خلال إجابتنا هذه عن الشقّ الأول من السؤال، أن نجيب عن شقّه الثاني في الوقت نفسه: نعني هل التربية قادرة على تغيير المجتمع؟

لقد استبان لنا من معالجة الشق الأول أن التربية، حين تؤخذ بمعناها الواسع، بحيث تشمل سائر أنماط التربية اليوم، وحين تغدو تربية مستمرة، وحين تؤدي إلى خلق المجتمع المتعلم والمعلم في آن واحد، تلعب دوراً أساسياً في إعداد الفرد، وهو دور ملتحم بالتعريف وبحكم طبيعة التربية الحديثة، بدور المجتمع.

وإذا ترجمنا هذا إلى مسألة دور التربية في تغيير المجتمع، قلنا إن التربية قادرة على تغيير المجتمع ما دامت قد أصبحت منسلّة في حناياه، مبثوثة في مؤسساته. وفلسفة التربية، بالتالي، تستطيع أن تلعب دوراً رائداً في هذا التغيير إذا هي انطلقت، كما قلنا ونقول، من الواقع الحي، تدرسه وتحلّله وتوجّهه، لا من الغايات المرسومة سلفاً، أو المثل العليا التي لا تجد لها صدى في الحياة.

يبقى مع ذلك سؤال أساسي: إلى أيّ حدّ تتصف المؤسسات الاجتماعية المختلفة بطابع المطاوعة، مطاوعة التربية، ولو انطلقت من الواقع الحي، على تحقيق غايات معينة ترسمها بعد تحليل هذا الواقع واستنطاقه؟ لا شك أننا نكون واهمين إن قلنا إن هذه المؤسسات الاجتماعية، بعد أن أصبح لها دور تربوي، سوف يسهل أخذها بالمبادىء والغايات التي يرسمها النظام التربوي، لا سيما إذا ذكرنا على رأس تلك المؤسسات الدولة وفلسفتها وسياستها العامة وسياستها التربوية.

ومن هنا نرى أن طواعية المجتمع للتغييرات التي تود التربية أن تحدثها في ذاتها، وبالتالي في المجتمع، لا تتوافر إلاّ إذا توافرت شروط معينة، أهمها:

أ ـ أن يكون التغيير التربوي الذي تنشده التربية تغييراً منطلقاً من الواقع التربوي والواقع الاجتماعي العام. وهذا قول كررناه في أكثر من موضع. ومعنى ذلك أن فلسفة التربية ينبغي أن تكون فن الممكن، لا فن المستحيل. فقد يسهل رسم غايات ومقاصد تربوية جذرية حاسمة، لها قيمتها الكبرى في ذاتها، بينما يصعب وضعها موضع التطبيق، لأن بنية الواقع، بإيجابياته وسلبياته، تلفظها لفظها للجسم الغريب. ولا أدلّ على عقم المحاولات التربوية التي تتنكر للواقع، وتمنح التربية قدرة سحرية على تغييره مع ذلك، مما ذهب إليه أصحاب «التربية المؤسسية»، على نحو ما رأينا في الفصل الأول. لقد قال هؤلاء بإمكان توليد الحياة الجماعية وتجديدها انطلاقاً من إعداد الطفل وتكوينه، ومن تغيير مواقف الطلاب وأوضاعهم النفسية. فماذا كان حصاد هذا كله؟ لقد اقتصر الأمر على قيام تجارب محدودة وخاصة في بعض المدارس التي تطبق مبادىء التربية المؤسسية. وما لبث هذا الحلم، حلم تغيير المجتمع كلّه عن هذه الطريق، أن ذهب أدراج الرياح. إن تقرّي الظواهر التربوية وتاريخ المذاهب التربوية يكشف لنا عن أن النظم التربوية لا تخلق خلقاً مصطنعاً اعتباطياً. وكل نظام قد تمّ تكوّنه ببطء خلال تطور المجتمع الذي يحقق له الاستمرار والبقاء. وتغييره يستلزم تشكّل وتشكيل ظروف جديدة، لا تفرض فرضاً، بل يكشف عنها التقرّي

والتنبؤ بما في رحم الظروف القائمة من مخاض جديد، وبما تتجه إليه من آفاق محدثة.

ولا يعني هذا، كما نرى، أن فلسفة التربية ينبغي أن تتكيف مع الواقع التربوي السائد والواقع الاجتماعي القائم وتقبل بهما وتخضع، بل يعني، على العكس ان تكتشف من خلال تحليل هذا الواقع ودلالاته ما يومىء إليه من تغييرات ممكنة وواجبة، وما يكاد يتجه نحوه من غايات ومقاصد يخرجها فيلسوف التربية من حيز الواقع الممكن إلى الواقع الفعلي، ويتلقف ما فيها من بذور تبشّر بنبات جديد.

ب ـ وقد لا نغلو إن قلنا، إننا حين ننظر إلى الأمور من هذا المنظار تكاد تغدو المسألة مقلوبة: فكثيراً ما تكون تطلعات المجتمع سبّاقة متقدمة على تطلعات النظام التربوي، وعلى ما يلجأ إليه من تجويد وتجديد لغاياته وبنيته وطرائقه. وكثير من المجتمعات، بحكم ما تعاني من قلق وبحران، تتطلع إلى التربية، تبحث عندها عن سفينة النجاة فلا تجدها، بل تجد مقابل ذلك أنظمة تربوية يجللها الجمود والعجز. وينبغي ألا ننسى ونحن نتحدث عن دور التربية في تغيير المجتمع، أن التربية بحكم طبيعتها محافظة تخشى ركوب مركب الجديد، وأنها أصبحت ضرباً من الكيان المتجمّد المنطوي على نفسه، الذي لا تخترقه رياح التطور إلاّ بعسر وبعد لأي. وبهذا المعنى فقط يصح أن نقول مع من قال إن المدرسة تعمل من أجل الإبقاء على ذاتها.

إن المجتمعات الإنسانية جميعها قد خضعت لتغيرات عميقة في بنيتها ووظيفتها وعلاقاتها. وأي واحد منها لا يستطيع أن يبقى دون أن يحقق التكيّف بين ظواهره التربوية وظروف الحياة الجديدة.

ج ـ ويعني هذا أن تكون الإصلاحات التربوية أعجل وأعمق كلما كان هذا التغير في حياة المجتمع أسرع وأخطر، كما يحدث في عصرنا. فالعالم المعاصر يمضي للبحث عن توازنه، تحت تأثير العلوم الوضعية والتقانة والاقتصاد وعلاقات التبادل الدولي. ومحاولة إعادة هذا التوازن عن طريق إحياء التقاليد التربوية القديمة وحدها بروحها ونصّها تعني أن نحكم على الإنسان بالخضوع لضروب من العبودية يرفضها، لأنها تقتله وتميته وتغلّ طاقاته. كما أن محاولة قطع الصلة مع الماضي وشطب التاريخ كلّه بجرّة قلم ومحو الملامح الخاصة التي منحها التاريخ لكل مجتمع إنساني، تعني إحياء بعض الأحلام القديمة (والحديثة) التي كانت تزعم أن في وسع التربية أن تخلق عرقاً إنسانياً جديداً.

والاصلاحات التي يمكن أن تجد طريقها إلى التطبيق، ملبية بذلك نداءات الواقع العالمي المعاصر، هي تلك التي تحقق التوازن بين الماضي والحاضر وتسيطر عليهما كليهما. فلئن كانت التقاليد البالية مذيبة للشخصية لأنها تعزل الفرد عن الحاضر وعن الحياة، فإن القوى الجديدة ليست أقل خطراً عليه، فهي، لتعقّدها وتباينها، تتجاذبه

من كل جانب، وتدعه نهباً مقسماً. أما إذا استند الفرد إلى الماضي، فإنه يقاوم تجزيء الحاضر له، كما أنه إذا اتجه بعزيمة وقوة شطر الحاضر والمستقبل تحرر من الماضي. وإذ ذاك يتم له تحقيق التوازن بينهما.

ويهمنا أن نقول إن هذا التوحيد للفرد ليس ممكناً إلاّ إذا كان المجتمع موحّداً على الشاكلة نفسها، أي إذا كان أعضاؤه جميعاً يشاركون في حضارة واحدة. وسنرى أهمية هذه النتيجة حين نتحدث عن فلسفة التربية العربية. فإدراك المرء، على حد تعبير أوبير، بأنه واجد في روح أمته الخاصة طريق الوصول الذي يقوده مباشرة إلى أرحب الرؤى، رؤى الحضارة الإنسانية، ومن وراء تلك الحضارة إلى الآفاق اللامحدودة، آفاق الحياة الروحية بما فيها من وظائف وقيم، هو الاندماج الذي ما بعده اندماج في مبدأ هذه الروح القومية نفسها[٣].

وجملة القول في ما يتصل بالسؤال ذي الشقين عن دور التربية وفلسفتها في تغيير المجتمع، إن استلهام الواقع الحي، الواقع التربوي والواقع الاجتماعي، في هذا التغيير واتخاذ دلالاته وارهاصاته وبشائره منطلقاً للاتجاهات والغايات والمقاصد التي توضع لتطوير التربية من أجل تطوير المجتمع، يقضي إلى حدّ بعيد على الثنائية الصراعية التصادمية التي طالما قامت بين التربية والمجتمع، ويجعل قدرة التربية على التغيير ممكنة وفعّالة. فالتغيير، في شتى المجالات، تمّ دوماً وأبداً في تاريخ الإنسانية عن طريق تيارات أحسّت قبل سواها باهتزازات الواقع وارهاصاته وتطلعاته، فعبأت القوى لتلبية تلك التطلعات، ولإخراج الاهتزازات الكامنة العميقة من عالم الممكن إلى عالم الواقع ولتيسير عملية المخاض والإسراع فيها.

٣ ـ فلسفة التربية ينبغي أن تكون مستقبلية

من هنا نستطيع أن نخطو خطوة أخرى، فنقول إن فلسفة التربية التي تأخذ بهذه النظرة إلى العلاقة بين التربية وتغيير المجتمع، لا بد أن تكون أولاً، وقبل كل شيء تربية متجهة نحو المستقبل، ترى أن الواقع القائم ليس وحده الواقع، وأنه بالتالي ليس معيار التربية. فدراسة الواقع التربوي والواقع الاجتماعي، على نحو ما ذكرنا، تعني معرفة ما يومئان إليه، وما يرهصان به، وما يتوقان إليه، فضلاً عن معرفة ما هما عليه. والتربية المتجهة صوب المستقبل تحطّم العبادة الصنمية للحاضر، تلك التي لا تقبل نقد التربية القائمة، وتجعل من النشاط التربوي نشاطاً متّبعاً وتابعاً. وفي مثل هذا

---

(٣) رونيه أوبير، **التربية العامة**، ترجمة عبد الله عبد الدائم (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧)، ص ٣٥١.

المفهوم للتربية المتجهة نحو المستقبل، ينبغي أن يخضع الحاضر، كما بيّنا في أكثر من موضع، للتحليل والنقد الذي يخرج منه دلالاته، ويدلّ على ما ينبغي أن يكون عليه. ومثل هذا النقد يفترض الانطلاق من مثل أعلى يجاوز الحاضر. ولكن، كما قلنا ونقول، مثل هذا المفهوم المستقبلي للتربية يرى أن الوجود الواقع هو المظهر الحاضر لبناء المستقبل، ومنه ننطلق نحو ذلك البناء.

وفي اعتقادنا أن المفهوم المستقبلي للتربية، حين يفهم على هذا النحو، هو الذي يخرجنا من التناقض الصارم الذي وجدناه في الفلسفة التربوية الحديثة والمعاصرة، التناقض بين تربية الماهية وتربية الوجود، ذلك أننا إذا أردنا تنشئة شبابنا تنشئة تمكّنهم من أن يكونوا الصناع الحقيقيين لعالم أفضل، فإن علينا عند ذلك أن نعلّمهم أن يعملوا من أجل الغد، وأن يدركوا أن الغد رهن بالجهد الذي نقوم به اليوم وبملاحظة الأخطاء والثغرات التي يكتشفونها في الحاضر. وتأخذ هذه التربية الموجهة نحو المستقبل أهمية خاصة في عصرنا، لأسباب عديدة، نشير إلى أهمها:

أ ـ إن الكائن الإنساني، بحكم تكوينه كإنسان، كائن «ذو قصد» يشدّه التطلع إلى أمام، ويغريه أن يسعى إلى غايات يسهم في بنائها. والحياة يوماً بيوم كفافاً، دون ما تطلّع إلى الأفق، أقرب إلى الحياة الحيوانية منها إلى الحياة الإنسانية. ومن هنا كان أشد ما يغري الشبيبة ويشد عزائمهم ويعبىء قواهم، العمل من أجل بناء المستقبل، مستقبل الأفراد ومستقبل الجماعات، أو بتعبير آخر، كما شاع في الأدب السائد، العمل من أجل الإسهام في بناء مشروع مستقبلي. ورغم ما يبدو من عزوف الشبيبة في كثير من أنحاء العالم عن البحث في المشروعات المستقبلية، ومن ركونهم إلى الحياة الفردية واستسلامهم لحياة المتعة والترف والأنانية، يظل من الصحيح أن هذه الظواهر هي نتيجة وليست سبباً. إنها نتيجة تقصير المجتمعات الحديثة في البحث عن صيغ للحياة الإنسانية أصدق تعبيراً عن إنسانية الإنسان. أما حين تبدو في الأفق تباشير مشروعات اجتماعية أو قومية أو إنسانية تستجيب فعلاً لحاجات الإنسان العميقة، فإن الشبيبة لا بد أن تلتف حولها، كما يلتف الفراش حول النور. وليس ههنا مجال التفصيل في هذا الموضوع الذي ملأ البحث فيه دنيا المفكرين في زماننا.

ب ـ ومعنى هذا أن اتجاه التربية إلى تأكيد العمل من أجل المستقبل، هو البديل الحقيقي والفعّال عن الغايات المفروضة سلفاً، التي تأخذ بها التربية غالباً، ولا سيما تلك التي تعرف باسم تربية الماهية. فالغايات التي تشتق من صورة المستقبل وتصوره، ليست غايات مخبّأة في خدرها، ولا هي لؤلؤة مكنونة في صدفها، أو مكنونات نكتشفها كما نكتشف الجوزة القابعة في قشرتها، على حد تعبير ويليام جيمس (في حديثه عن الحقيقة)، بل هي غايات نبنيها بناء عبر مسيرتنا نحو المستقبل ونطورها ونجددها دوماً وأبداً. إنها غايات أمامنا دوماً، نعدو إليها فتبتعد عنا كالأفق، وليست

غايات وراءنا. ودفعاً لأي لَبْس نقول: إن هذا لا يعني أن هذه الغايات تتنكر للحاضر والماضي، وتتنكر للثقافة والتراث، بل الأمر على عكس ذلك تماماً، كما بيّنا منذ حين، ذلك أننا لا نبتدع هذه الغايات ولا نبتكرها ولا نخلقها من عدم، فالعدم لا يخلق إلا العدم على حد قول المثل اللاتيني «ex nihilo nihil». إنها، كما قلنا ونقول وليدة تحليل الواقع بكل ما فيه، وبكل ما يحمله من تجربة الماضي وعبق التراث، وبكل ما يكتنفه من تجربة الحاضر في المجتمع المعني وفي العالم، من أجل أن نتحسّس من خلال هذا التحليل مطالب هذا الحاضر وذلك الماضي من المستقبل، ومن أجل أن نلتمس في النهاية الاتجاهات التي يومىء إليها هذا الثالوث، لنجعلها عدّتنا وهادينا في طريقنا إلى رسم غايات التربية المستقبلية.

بل إن هذه النظرة المستقبلية لفلسفة التربية هي التي تطرح مسألة الغايات، وما يلحق بها من مسألة القيم، طرحاً عميقاً وحاداً، ذلك أن تحليل الواقع التربوي والاجتماعي من أجل استهدائه في سعينا نحو بناء المستقبل، من شأنه أن يضع اصبعنا على قلب المشكلات والثغرات التي يعاني منها إنسان اليوم، والتي عانى منها إنسان الأمس، وبذلك يتيح لنا أن نرسم الغايات المستقبلية التي تستطيع أن تغالبها. ولنضرب على ذلك مثالاً: إن تحليل الواقع التربوي والاجتماعي القومي والإنساني لا بدّ أن يولّد غاية تربوية يتوجب على التربية أن تعنى بها: هي نشر المثل العليا الإنسانية في الحياة الواقعية المشخصة للإنسان. وتنجم عن ذلك ضرورة اهتمام التربية بالإعداد الخلقي للإنسان بالمعنى العميق والواسع لهذه الكلمة، مستعينة بعلم الاجتماع. أوَليس من الغريب ألاّ يكون لدى معظم بلدان العالم مخطط ولو أولي حول التربية الأخلاقية للشباب؟ أفلا تكمن معظم صراعات الشباب الداخلية ومآسيهم المؤلمة في عجزهم عن الإجابة عن السؤال الآتي: لماذا ينبغي على الإنسان أن يكون متأدباً متخلقاً؟ ولماذا يعمل ما هو خير؟ أفلا نشعر حقاً، من تحليل الواقع القائم، اننا في حاجة إلى تربية تنمي لدى الفرد شواجن القلب وبواعث الوجدان.

ج ـ وهكذا تربط التربية المستقبلية، عمل الفرد وسعيه بحياة المجتمع ونشاط المجتمع وعمل المجتمع. إنه يدرك أن المشروعات المستقبلية التي يتطلع إلى الإسهام في بنائها عمل جماعي مشترك، عمل يتطلب منه أن يعمل ويجهد وأن يكون فرداً فعّالاً منتجاً. إنها تمنح عمله معنى أشمل وأسمى، حين يصبح جزءاً من بناء مستقبلي يشارك فيه هو كما يشارك فيه غيره. إنها تحمّل العمل، مهما يكن ما فيه من نصب ومغالبة لطبيعة الإنسان أحياناً، معنى إنسانياً يبعده عن أن يكون مجرد سخرة أو تسخير.

د ـ ويمنح النظرة المستقبلية للتربية ولفلسفتها شأناً خاصاً، ما تمّ منذ منتصف هذا القرن بوجه خاص، من عناية بطرائق التنبؤ والتحسب (Prospective)، فضلاً عن العناية القديمة والمتجددة بوسائل الإسقاط المختلفة. وهكذا أصبح من الممكن إلى

حد بعيد، بفضل هذه الوسائل، أن نتعرف على صورة المستقبل، بل على صوره المختلفة: صورته فيما لو كان مجرد امتداد للحاضر في الماضي، وصورته من خلال كشفنا عن العوامل الجديدة التي سوف تظهر، وسوف يكون لها شأن في تغيير مجراه، وصورته أخيراً، كما ينبغي أن يكون إن توافرت شروط معينة.

ومن هنا فإن فلسفة التربية، حين تجعل المستقبل منطلقها وغايتها، تفعل ذلك مزوّدة بجملة من الوسائل والمناهج الحديثة التي طورتها الدراسات المستقبلية. فضلاً عن الإسقاطات والتنبؤات التي يسرّها تطور علم الإحصاء. ومن هنا تأخذ عنايتها بالمستقبل طابعاً مشخّصاً، وتصبح الغايات التي ترسمها لهذا المستقبل وليدة تحليل الحاضر، كما سبق أن ذكرنا، أكثر من مرة، ووليدة رؤية هذا الحاضر في امتداداته المستقبلية، تلك الرؤية التي تبرز صفات هذا الحاضر وثغراته وتطلعاته على نحو أوضح، حين ترينا كيف تتضخم تلك الصفات والثغرات والتطلعات، حين تمتد إلى المستقبل، وحين ننظر إليها بمجهر المستقبل.

إن هذه الأساليب التنبؤية التحسبية التي ولّدتها الدراسات المستقبلية، رغم حدودها، تلتقي مع فلسفة التربية المستقبلية في أمر أساسي، وهو أن كلتيهما تهدف في النهاية إلى الإمساك بزمام المستقبل، وإلى أن يكون لهما في صنعه شأن ونصيب، الأمر الذي يبرزه مرة أخرى الطابع الحي والحركي لفلسفة التربية التي تجعل بناء المستقبل هدفاً لها.

هـ ـ والتربية حين تكون مستقبلية على هذا النحو، وحين يكون رائدها بناء المستقبل الأفضل، تنأى حكماً عن التحجّر والتصلّب، وتفتح ذراعيها عريضة للتطوير والتجديد والتحرير. إنها ليست ملزمة بشكل مفروض سلفاً، بل هي مفتّحة الأبواب، تستمع وتنصت إلى صوت الحاضر بما فيه من محاسن وثغرات، وتحلّل هذا الحاضر تحليلاً متكاملاً يضم شتى جوانبه التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وتطل على التجربة العالمية في مختلف الميادين، وترسم انطلاقاً مما يوحي به هذا كله، وانطلاقاً من المستقبل المرجو، الاتجاهات التربوية اللازمة. وهي لا ترسمها مرّة وإلى الأبد، بل تجعلها موضع مراجعة مستمرة وتطوير مستمر. وهكذا يمنح الاتجاه المستقبلي التربية حرية في رسم الغايات والأهداف وفي الحركة والتحرك، لا يحدّ منها إلاّ أمر واحد، وهو أن تكون غاياتٍ وأهدافاً ممكنة التحقيق ضمن جملة الظروف القائمة، ومن خلال ما يهمس به الواقع الحالي من توق إلى اتجاهات جديدة.

وفي البلاد العربية بوجه خاص، كما سنرى، يحتل التساؤل عن المستقبل مكاناً أساسياً في عقول المفكرين وسواهم، ويشغل البحث عن المشروع المستقبلي العربي الكثير من العلماء والساسة على الأرض العربية، ويكاد يكون هذا الموضوع الشغل

الشاغل لمعظم المؤتمرات والندوات التي تعقد(٤)، أو محوراً رئيسياً من محاور بحثها على أقل تقدير، بل هنالك محاولات لبناء «مشاهد» (سيناريوهات) ممكنة لهذا المشروع العربي. وطبيعي، والأمر كذلك، أن تقوم في الوقت نفسه جهود تربوية تحاول استجلاء المستقبل التربوي العربي. ومع ذلك ما تزال الفلسفات التربوية السائدة في معظم البلدان العربية فلسفات تقليدية، قلّما تدخل عنصر المستقبل في حسابها. وما تزال الغايات والأهداف التربوية أقرب ما تكون إلى الغايات والأهداف المفروضة منها إلى الغايات والأهداف الحية المستمدة من تحليل للواقع العربي، التربوي والاجتماعي، يستهدف التعرف على إيماءاته. وهما هنا، كما سنرى في حديثنا عن الفلسفة التربوية العربية، ظلّت معظم الأهداف والغايات المرسومة في وادٍ، وظل الواقع التربوي في وادٍ آخر، ولم تجد تلك الأهداف سبيلها إلى التطبيق في معظم الأحيان.

٤ ـ خلاصة حول مفهوم الفلسفة التربوية

وجملة القول في ما يتصل بتصورنا لفلسفة التربية ولدورها في تغيير المجتمع، إن هذه الفلسفة ينبغي أن تكون واقعية ممكنة ومستقبلية في آن واحد. وليس من تناقض بين الطرفين، كما رأينا، ما دام تحليل التربية الواقعية مقصوداً من أجل استخلاص اتجاهات المستقبل الواجبة والممكنة، وما دام المستقبل الممكن والفعّال مقيّداً بتحليل الواقع في شتى جوانبه، وبالتعرف على المسارات الخصبة أو العقيمة التي يمكن أن تصطنع لتغييره.

وبتعبير أعم، لا بدّ من الاندماج بالمجتمع من أجل تجاوزه. والتربية لا بد أن تمتاح أصولها من الواقع الاجتماعي لا لتتبعه بل لتبدعه من جديد. إنها لا بد أن تكون اجتماعية، ولا بد أن تلقي بجذورها في أعماق حياة المجتمع. ولكن من غير الجائز أن تظل اجتماعية لا غير، أي أن تكرّس ما هو قائم. وتجاوز المجتمع يكون عن طريق النظرة إلى المستقبل، تلك النظرة التي تتطلع إلى تغيير المجتمع عن طريق

---

(٤) من أبرز الأمثلة على ذلك تلك الندوة المهمة والكبرى التي عقدها مركز دراسات الوحدة العربية في تونس، ١٧ ـ ٢٠ تشرين الأول/اكتوبر ١٩٨٧ حول «استشراف مستقبل الوطن العربي»؛ وقد سبق عقد الندوة إعداد دراسات واسعة مهمة تضم مجلدات عديدة جرى تلخيصها في مجلدات ثلاثة كبرى وهي: علي الدين هلال، محرر، **العرب والعالم**، مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨)؛ غسان سلامة، عبد الباقي الهرماسي وخلدون النقيب، **المجتمع والدولة في الوطن العربي**، مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨)، وسعد الدين ابراهيم ومحمود عبد الفضيل، محرران، **التنمية العربية**، مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٩). وقد تمت طباعة التقرير النهائي والدراسات التي استند إليها الندوة، عام ١٩٨٨، في: خير الدين حسيب، مشرف، **مستقبل الأمة العربية: التحديات... والخيارات: التقرير النهائي لمشروع استشراف مستقبل الوطن العربي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨).

وعيه وفهمه، وعن طريق نقده وتحليله والكشف عن ثغراته.

ونحن بهذا نقترب من المفهوم الذي أخذ به أوبير (والذي عرضناه في الفصل الأول) ونبتعد عنه في آن واحد. إننا معه حين يرى أن تمثل المجتمع شرط لازم، ولكنه غير كافٍ لبناء الفلسفة التربوية، ونحن معه حين يرى أن التربية الحقّة ينبغي أن تستند إلى المجتمع لتحكم عليه وترقى فوقه. غير أننا لا نتفق وإيّاه حين يرى أن تجاوز المجتمع والرقي فوقه يتم عن طريق الصعود إلى عالم القيم الإنسانية، وحين يمنح هذه القيم قيمة مطلقة فوق الزمن وخارج الزمن. وتجاوز المجتمع في نظرنا يكون عن طريق النظرة المستقبلية التي تحمل معها قيماً إنسانية ومثلاً عليا، ولكنها ليست مفروضة أو مفترضة، وإنما هي مبنية من خلال تجربة المجتمع الواقعية من جهة، ومن خلال ما تومىء إليه هذه التجربة من اتجاهات وأولويات. وهذا لا يعني، كما قلنا ونقول، التنكر للقيم، بل يعني، على العكس، جعلها أكثر واقعية وحياة، وتزويدها بالقدرة اللازمة لانقلابها إلى واقع.

ومن أجل مزيد من التوضيح لهذه النظرة نقول: إن الاتجاه نحو مثل أعلى جديد قائم حتى في التربية الاجتماعية التقليدية الضيقة. فكل مجتمع حين يقدم التربية لأبنائه، يشعر بما يشبه الحاجة إلى أن يبرر عمله أمام أعضائه. والصورة التي يقدمها عن نفسه ليست مجرد نسخة من واقعه، وإنما هي صورة مصفّاة محمولة نحو المثل الأعلى. ومعنى هذا أن ثمة بداية تستطيع التربية المستقبلية أن تنطلق منها، هي الصورة المتجهة نحو المثل الأعلى التي يقدمها المجتمع عن نفسه. وعندما ينضاف هذا الهامش إلى ما يكشف عنه التحليل الواقعي الدقيق للتربية القائمة وللمجتمع القائم وتطلعاتهما، يغدو الهامش أوسع، ويصبح التغيير جزءاً من مسيرة المجتمع دون أن يكون إيّاها.

ذلك أن ما هو اجتماعي، في حقيقة الأمر، شيء روحي تصلّب في معتقدات وعادات ومؤسسات اجتماعية. إنه الروحي وقد «تشيّأ» (أي استحال إلى شيء). ومهمة التربية أن تعيد الحياة إليه عن طريق فهمه ونقده وتجاوزه من أجل مستقبله الأفضل، ولا يتأتى لها ذلك إلا إذا كانت نظرتها واقعية مستقبلية في آن معاً.

الفصل الرابع

تعريفات ومصطلحات
موقع فلسفة التربية من جملة العملية التربوية

قد يبدو غريباً، للوهلة الأولى، أن نرجىء حتى هذا الفصل الرابع البحث في المصطلحات المتصلة بفلسفة التربية وما حولها. وقد فعلنا ذلك لأسباب أربعة:

أولها: شكلي، وهو أن البحث في المصطلحات بحث ممل غالباً، لا يحسن البدء به إلاّ إذا كان البحث في صلب الموضوع يتطلب ذلك في البداية.

والثاني وهو الأهم، أننا لم نبح لأنفسنا الحديث عن المصطلحات أو سواها قبل أن نجيب عن سؤال أساسي، بدونه يزول مبرر تسطير أي بحث عن فلسفة التربية، ونعني به مدى قدرة فلسفة التربية على تغيير التربية وعلى تغيير المجتمع بالتالي.

والثالث أننا فضّلنا أن يتم البحث في المصطلحات التي تتحلق حول فلسفة التربية بعد أن يدرك القارىء المضمون الحقيقي لهذه الفلسفة والمشكلات الأساسية التي تطرحها.

والرابع أن الحديث عن المصطلحات والتعريفات لا بدّ أن يلبس ثوباً خاصاً، من خلال نظرتنا إلى فلسفة التربية. ومنطلق هذا أن البحث في مفهوم الكلمات ينبغي أن يسبق البحث في تعريفها.

المصطلحات

تتناول هذه المصطلحات المعاني المقصودة بالكلمات الآتية: فلسفة التربية ـ النظرية التربوية ـ الايديولوجيا التربوية ـ الغايات التربوية (وما يندرج تحتها). أما تحديد المقصود بمصطلحات كالسياسة التربوية والاستراتيجية التربوية والخطة التربوية (وما يندرج تحتها من برامج ومشروعات)، فسوف نعرض له عند حديثنا عن موقع

فلسفة التربية من جملة العملية التربوية.

١ - فلسفة التربية

تعددت التعريفات التي تقدم لفلسفة التربية تعدّد وجهات النظر والمفاهيم التي تعطى لها، بل تعدد الفلسفات والمذاهب الفلسفية. ولا نقول جديداً إن ذكرنا أن لكل مذهب فلسفي فلسفته التربوية، وبالتالي تعريفه الخاص لهذه الفلسفة. وقد رأينا من خلال الفصول السابقة جانباً من المفاهيم الخاصة بفلسفة التربية التي ولّدتها بعض المذاهب الفلسفية.

ولكن، بغضّ النظر عن المعنى الخاص الذي تمنحه كل من الاتجاهات المختلفة لفلسفة التربية، يمكن أن نصل الى تعريف جامع لفلسفة التربية، إذا نحن تركنا المضمون وعنينا بالإطار، وتساءلنا، بالتالي، ما هو الإطار الخاص الذي تعمل ضمنه فلسفة التربية، أو ما هو ميدان نشاطها، بتعبير آخر؟

أ - وههنا لا بد من البدء بتعريف الفلسفة نفسها. وهذا التعريف أيضاً يختلف باختلاف العصور وباختلاف الفلسفات[١]. وههنا أيضاً لن نخوض في هذه المفاهيم المختلفة للفلسفة. ونكتفي بذكر التعريف الذي اتجهت إليه معظم الدراسات الفلسفية الحديثة، والذي يتصدّى بدوره للإطار قبل المضمون، وقوامه أن الفلسفة ليست كتلة من المعارف، وإنما هي نشاط نقدي وتوضيحي يمكن أن يتناول أي موضوع، بما في ذلك موضوع التربية.

وقد منح أوكونور (O'Connor) هذا التعريف مزيداً من الإبانة وحدّد له مضمونه، حين بيّن أن الفلسفة لم تعد مجموعة من الحقائق من النوع الإيجابي كالتاريخ أو القانون أو الطبيعة، ولكنها أصبحت نشاطاً يرمي إلى النقد والتوضيح[٢].

ب - ومن هنا نستطيع أن نقول إن فلسفة التربية هي تطبيق للنظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على التربية، وتطبيق المنهج الفلسفي على التربية، انطلاقاً من تحديدنا

---

(١) يمكن الاطلاع على جانب من هذه التعريفات في: محمد لبيب النجيحي، **مقدمة في فلسفة التربية** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٣)، وبخاصة الفصل الأول منه. كذلك يمكن الرجوع إلى: محمد الهادي عفيفي، **التربية والتغير الثقافي**، ط ٣ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠)، وبخاصة الفصلان الرابع والخامس من الباب الثاني. ويحسن الرجوع أيضاً إلى: عبد الغني النوري وعبد الغني عبود، **نحو فلسفة عربية للتربية**، ط ٢ (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩)، وبخاصة الفصلان الأول والسادس من الباب الأول.

(٢) Daniel John O'Connor, *An Introduction to the Philosophy of Education*, 4th ed. (London: Routledge and Kegan Paul, 1963), p. 4.

العام، يعني تحليلها ونقدها، من أجل تحقيق الاتساق والانسجام في داخلها ومع سائر المؤسسات الاجتماعية، ومن أجل استخلاص ما ينبغي أن تكون عليه. ففلسفة التربية، كما سبق أن رأينا، تضطلع بدور نقدي تحليلي (يمكن أن نصف جانباً منه بأنه ابستيمولوجي) وبدور تنسيقي توحيدي (للتنسيق بين معطيات العلوم التربوية المختلفة وجوانب التربية الواقعية المتباينة) وبدور توجيهي (عن طريق التعرف على الاتجاهات التي يشير إليها تحليل الواقع التربوي والاجتماعي في مسيرته نحو المستقبل، والكشف عنها وتوضيحها وتأييدها). إنها النظرة النقدية التحليلية الشاملة إلى الواقع التربوي، في علائقه بالواقع الاجتماعي العام وفي تحرّكه نحو المستقبل، من أجل توضيح السبل التي ينبغي أن يسير فيها، والمبادىء التي ينبغي أن يتبناها، والغايات التي يتوجب أن يرسمها. إنها الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي، في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به، وما يومىء إليه.

ج ـ وهكذا يكاد يكون المبرّر الأول لوجود فلسفة تربوية الحاجة إلى التفكير النقدي في ميدان التربية، شأنه في ذلك شأن سائر الميادين. وعندما يتجه المربون اليوم في البلاد العربية وسواها إلى فلسفة التربية، ينشدون لديها الحلّ لمعضلات التربية ولأزمة التربية وأزمة المجتمع، فإنهم، حين نفهم مبادرتهم من خلال ما أتينا على ذكره من تعريف لفلسفة التربية، لا يمنحون فلسفة التربية هذه قوة خارقة خيالية، ولا يقلبون رغباتهم إلى حقائق، بل يعبّرون عن حقيقة ينطق بها واقع التربية في معظم البلدان، ونعني بها: تكاثر الاصلاحات التربوية، وتوالد التجديدات في ميدان التربية، دون أن يرافق ذلك جهد فكري تأملي أساسي يبحث عن غاياتها ومقاصدها. ومن هنا يشعرون أن الأمور، على حد تعبير الطفل الذي استجوبه المربي السويسري بياجيه (J. Piaget)، «تظل، دوماً كما هي كلّما تغيّرت». يضاف إلى هذا أن العلوم التربوية التي تدرّس في المدارس والجامعات لا تيسّر ظهور فكر نقدي يتصل بأسس هذه العلوم ومنطلقاتها وفرضياتها ودلالتها وبدورها وأهميتها في الإعداد التربوي.

أوَليس من حقنا، بعد هذا كله، أن نتبنى ذلك التعريف الذي لا يخلو من شاعرية، التعريف الذي قدمه كلود بانتيون (Claude Pantillon) لفلسفة التربية حين قال: «أعني بفلسفة التربية تلك الخميرة التي ينبغي أن تخالط التربية والعالم والتاريخ، وتلك الإرادة الحازمة، إرادة الوقفة الشامخة للإجابة على الأسئلة والتحديات الكبرى في عصرنا»[٣].

---

(٣) Claude Pantillon, *Une philosophie de l'éducation pour quoi faire?* (Lausanne: Edition l'âge de l'homme, 1981), p. 50.

أوَلَم نقل، في تحليلنا لدور الفلسفة في تغيير المجتمع في الفصل السابق، ان فلسفة التربية الحقة، كما نراها، ينبغي أن تكون المكان الذي تطرح فيه مشكلات الوجود الإنساني جميعها في علاقتها بالتربية؟

ومعنى هذا كله، خلافاً لما هو شائع وذائع، أن موضوع فلسفة التربية الرئيسي ليس نظرية القيم، ولا هو العرض شبه العلمي لغايات مجتمع معين. إن موضوعها الأساسي هو عملية التربية نفسها، تصفها وتحللها وتدركها وتكتشف دلالتها ومعناها. أما القيم والغايات فتولد من خلال دراسة عملية التربية نفسها، كما سبق أن قلنا ذلك كرة بعد كرة.

د ـ وبعد، هل نكون بذلك قد قدّمنا تعريفاً (جامعاً مانعاً) للفلسفة التربوية، بالمعنى المألوف لكلمة تعريف؟ لقد سلكنا في الواقع الطريق الذي نؤمن به في ما يتصل بسبيل الوصول إلى التعريف. فهنالك في واقع الأمر تحليل المفهوم وهناك تعريفه. وتحليل المفهوم يوصلنا إلى شيء يشبه التعريف. أما إذا بدأنا بتقديم التعريف نفسه، فإننا بذلك نركب مركباً صعباً، بل نرتكب خطأً.

٢ ـ النظرية التربوية

كثيراً ما تختلط الفلسفة التربوية بالنظرية التربوية، وكثيراً ما نجد كتابات ومؤلفات تستخدم إحداهما بديلة من الأخرى. فما هي حدود الصلة بين الجانبين؟

أ ـ يفرّق أوكونور(٤) بين معانٍ مختلفة لكلمة نظرية:

ـ فهي أحياناً تستخدم، كما في الفلسفة، للدلالة على كل متكامل من المشكلات المترابطة. وبهذا المعنى يتحدث الفلاسفة عن نظرية المعرفة أو نظرية القيم.

ـ وهي تستخدم أيضاً للدلالة على إطار منظم وموحّد من المفاهيم النظرية، التي لا صلة لها بأيّ نشاط عملي. هكذا يتحدث الرياضيون عن «نظرية الأعداد» أو «نظرية المجموعات». . . إلخ.

ـ وفي الحياة العادية، تستخدم في مجال التفريق بين ما هو نظري وما هو عملي، وتدل بذلك على نظام من القواعد، أو مجموعة من المبادىء التي ترشد أعمالنا في شتى الميادين وتوجهها وتضبطها. وعندما يطبق هذا المفهوم في ميدان التربية، يتم عن طريقه التمييز بين النظر والعمل في المجال التربوي. وهكذا يمكن أن يكون قوام النظرية التربوية تلك الأجزاء من علم النفس أو سواه من العلوم المرتبطة بالتربية،

---

(٤) O'Connor, Ibid., p. 75.

ذات الصلة بالإدراك أو التعلّم أو الاهتمام أو الدوافع أو سواها من الأمور التي تعني المعلم في قيامه بنشاطه التربوي.

وهكذا نجد لكلمة «نظرية» معاني مختلفة، ولا نجد لها معنى محدداً. على أنها تستخدم في معظم الأحوال للدلالة على أمرين: **الأول** فرضية تمّ التحقق منها عن طريق الملاحظة والتجربة. **والثاني** - وهو الأكثر شيوعاً - مجموعة مترابطة، من مثل هذه الفرضيات التي تم التحقق منها، والتي تكوّن في ما بينها نظاماً منسجماً منطقياً.

ب - وإذا انتقلنا الآن من المعنى العام لكلمة نظرية إلى المعنى الخاص لنظرية التربية، داهمنا غموض كبير:

فالشائع أن يطلق اسم منظّري التربية (أو أصحاب النظريات التربوية) على أولئك الذين يطلقون أحكام قيم على النظم التربوية، أو أولئك الذين ينزعون إلى تحديد غايات التربية وأهدافها، أو على الذين يناقشون الطرق التربوية المستخدمة أو الممكن استخدامها مناقشة عامة، تتم على مستوى العموميات.. وهذا التعريف الواسع لأصحاب الأنظار التربوية يتيح أن نضع في عداد هؤلاء، بالإضافة إلى الفلاسفة، أولئك الذين ينتسبون إلى فروع علمية مختلفة (كالتاريخ وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والاقتصاد، والطب..) ويقدّمون وجهات نظر عامة ونظرية حول مشكلات التربية.

ومعنى ذلك، إذا أخذنا بهذا التعريف الواسع، أن النظرية التربوية أوسع من فلسفة التربية، وأنها تضمّ إلى جانب فلسفة التربية عناصر أخرى. وكأن فلسفة التربية في مثل هذا المفهوم مجرد مجموعة فرعية من مجموعة كلية أكبر، هي نظرية التربية.

أما في واقع الأدبيات التربوية، فلقد كان الخلط واضحاً دوماً بين الميدانين، والاتجاه السائد هو النظر إليهما كشيء واحد.

ولا نريد أن نخوض في هذا الجدال الذي قد يقودنا بعيداً. وما نود أن ننتهي إليه هو أن مفهومنا لفلسفة التربية على نحو ما أوضحناه يبطل الحاجة إلى نظرية في التربية، ذلك أن أهم مقومات النظرية التربوية، كما رأينا، أنها نظرية وأنها في ميدان التربية، تُعنى بالأسس والمبادىء العامة ولا تُعنى بالتطبيق، بل كثيراً ما خيّل إلى الكثيرين أن النظرية التربوية يمكن أن تبنى في معزل عن التطبيق والعمل، كما خيّل إلى آخرين أن الممارسة التربوية لا تعدو أن تكون جملة من التقنيات والوسائل العملية، لا وشائج بينها وبين النظر التربوي.

أما نحن فنرى، انطلاقاً من مفهومنا لفلسفة التربية، أن أي نظرية تربوية لا تكون ذات قيمة وشأن إذا هي تجاهلت الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتقنية التي تؤثر في الواقع المدرسي، بل تحدد هذا الواقع إلى حدّ ما.

ولقد قلنا ونقول إن الوقت الذي يحدد فيه المنظرون، خارج الزمان والمكان، ماهية الإنسان وغايات التربية الخالدة بالتالي، وقت مضى وانقضى. والنظرية التربوية السليمة هي غالباً في علاقة جدلية مع الممارسات التربوية التي تصدر عنها، وبينهما تغذية راجعة متبادلة.

وإذا كان هذا هو شأن النظرية التربوية السليمة، فإنها تصبح عند ذلك والفلسفة التربوية شيئاً واحداً. أوَلم نؤكد في فهمنا للفلسفة التربوية على طابعها الواقعي الحي؟ أوَلم نجعل الغايات والأهداف التربوية وليدة تحليل هذا الواقع التربوي وسواه والكشف عن ثغراته ونقاط القوة والضعف فيه ووجهة سيره، لنستخلص من ذلك كله الاتجاهات الواجبة والغايات المنشودة والممكنة؟

التفريق إذن بين النظرية التربوية والفلسفة التربوية تفريق يظل نظرياً. وهو تفريق قلّما يتمسك به الكتّاب في الواقع، كما أنه تفريق لا يستند إلى فوارق في مهمة كل منهما، حين ندرك الصلة بين النظر والتطبيق، بين الواقع والمثل الأعلى، إدراكاً سليماً.

ج ـ نقول هذا قاصدين بالنظرية التربوية وجهة النظر العامة التي تتناول جملة التربية وتنظر إليها في كلّها وشمولها. ومثل هذه النظرية التربوية الشاملة هي التي ترتد في النهاية، في ما نرى، إلى فلسفة التربية. غير أن داخل النظام التربوي وداخل العمليات التربوية نظريات خاصة بميدان أو أكثر من ميادينها، ليست هي التي نُعنى بها هنا، تفترق عن الفلسفة التربوية وعن النظرية التربوية الشاملة. ومعظم هذه النظريات تنتمي إلى ميادين العلوم المتصلة بالتربية (كعلم النفس العام وعلم نفس الطفل وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع وعلم البيولوجيا، . . . إلخ). وطبيعي أن توجد في هذه العلوم المتصلة بالتربية، كما في سائر العلوم، نظريات خاصة متعددة. فهنالك مثلاً نظرية التعلم، ونظريات التحليل النفسي المختلفة، ونظرية الشكل (الجشتالت)، والنظرية السلوكية، ونظريات النمو المتعددة، بل هنالك في صلب التربية نفسها نظريات في المناهج وفي الإدارة التربوية والمدرسية وفي الامتحانات والتقويم وفي تربية المتخلفين أو غير المتكيفين. . .إلخ. وهذه النظريات كلها، بمعناها الضيق، تعني وجهات نظر خاصة وفرضيات تمّ التحقق منها إلى حد كبير عن طريق الملاحظة والتجربة، شأنها في ذلك شأن النظريات في العلوم المحضة أو في العلوم المطبقة على ميادين عملية معينة (كالطب).

٣ ـ الايديولوجيا التربوية

كذلك من الشائع أن يستخدم مصطلح الايديولوجيا التربوية بديلاً من مصطلح فلسفة التربية. وكلنا يعلم كيف تمتلىء كتب فلسفة التربية بالحديث عن الايديولوجيات

التربوية المتباينة: كالايديولوجيا الرأسمالية أو الايديولوجيا الشيوعية أو الاشتراكية أو الايديولوجيا الديمقراطية، هذا فضلاً عن الحديث عن الايديولوجيات (الفكرويات كما يقول بعضهم) التربوية المرتبطة بالمذاهب الفلسفية المختلفة: كالايديولوجيا المثالية والايديولوجيا الواقعية والايديولوجيا العقلية والايديولوجيا النفعية والايديولوجيا الذارئعية (البراغماتية)، . . . الخ.

أ ـ ولبيان حقيقة الصلة بين فلسفة التربية وبين الايديولوجيا التربوية لا بد ههنا أيضاً من البدء بتعريف الايديولوجيا:

بقول موجز، تشير الايديولوجيا بشكل عام إلى نموذج متكامل من الأفكار أو إلى أنظمة اعتقادية أو إلى وعي فئوي يميّز بيئة اجتماعية معينة. وقد يضم النموذج أو النظام مبادىء ومثلاً عليا وشعارات ورموزاً وتوجيهات من أجل العمل السياسي والاجتماعي. كما تضم الايديولوجيات (أو الفكرويات) أيضاً أهدافاً ومطالب، وأحكاماً، وأعرافاً ومبررات. وبهذا المعنى فإن الايديولوجيات تكوّن أنظمة فكرية عظيمة القيمة ويمكن اعتبارها مقدسة(٥). ومّما يفترضه هذا التعريف أن من غير المحتمل أن يعيش نظام معتقدات يفتقر إلى إجماع شامل من جماعة، صغيرة كانت أو كبيرة، ومن غير المحتمل بالتالي أن يعيش طويلاً ليرى نفسه وقد تمركز في شكل ايديولوجيا. ومعنى هذا أن من الأفضل أن توصف الايديولوجيات ذات التأثير القليل على الأفراد بأنها نظام اعتقادي أو نظرية اجتماعية.

ويرى د. عبد الغني عبود بحق أن الايديولوجيا تنطبق على المجتمع ككل كما تنطبق على كل فرد من أفراده، وأن لكل فرد ايديولوجيته (أي تصوره للحياة) كما أن لكل مجتمع ايديولوجيته(٦). وايديولوجيا المجتمع هي التي تحدّد العلاقات بين أبنائه من جانب، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته من جانب آخر، كما أنها هي التي تحدّد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الأخرى.

ب ـ وانطلاقاً من هذا التوضيح لمفهوم الايديولوجيا، ندرك بيسر أن ايديولوجيا التربية هي في النهاية انعكاس للايديولوجيا العامة التي يأخذ بها المجتمع على ميدان التربية، وذلك من أجل تشكيل الفرد، عن طريق هذه التربية، على غرارها. ومعنى هذا أن لكل مجتمع في القديم والحديث تربيته المنطلقة من نظرته الايديولوجية. هذا ما نراه في التربية الشرقية القديمة (التربية الهندية والصينية واليابانية والمصرية

---

(٥) انظر: ريتشارد برات، **الايديولوجية والتربية**، ترجمة علي بشتاوي (دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٨٥)، ولا سيما المدخل.

(٦) عبد الغني عبود، **الايديولوجيا والتربية**، ط ٣ (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠)، ص ٢٣.

والآشورية، . . . إلخ)، وفي التربية اليونانية والتربية الرومانية. وهذا ما نراه في التربية الإسلامية وفي التربية المسيحية في العصر الوسيط. وهذا ما نجده في التربية في عصر النهضة ثم في العصور الحديثة. . . إلخ، على أن اللحمة العضوية بين ايديولوجيا المجتمع وبين الايديولوجيا التربوية أخذت بالضعف مع تقدم الزمن. وفي العصر الحديث، إذا استثنينا ظهور بعض الايديولوجيات الكبرى في النظم المجموعية كالشيوعية والنازية والفاشية، نجد الايديولوجيات التي تأخذ بها المجتمعات المختلفة لا تنتقل إلى ميدان التربية إلا بمقدار ما بين التربية والمجتمع من صلات متشابكة متعددة ومتبادلة على نحو ما بيّنا.

وفي ما يعنينا، نستطيع أن نقول إن الايديولوجيات التربوية في عصرنا الحاضر تأخذ شكل فلسفات تربوية متعددة ومرنة، ولا تأخذ طابعاً ملزماً ونموذجاً مفروضاً إلا في بعض البلدان، وعلى رأسها تلك التي تأخذ بالنظم المجموعية بأشكالها ودرجاتها المختلفة.

ومن هنا نستطيع أن نقول، فيما يتصل بالعلاقة بين ايديولوجيا التربية وفلسفة التربية، إن هذه العلاقة تكون كاملة في واقع الأمر حين نكون أمام نظم اجتماعية تفرض نظماً تربوية معينة فرضاً، لا جدال فيها، من خلال إيمانها بايديولوجيا اجتماعية معينة وسعيها إلى نشرها. أما إذا أخذنا بالمفهوم الذي أوضحناه لفلسفة التربية، وعنينا بها ما نستخرجه على الدوام من واقع تربوي معين وواقع اجتماعي معيّن من اتجاهات ينبغي أن يسلكها في مسيرته نحو المستقبل، فالأيديولوجيا التربوية عند ذلك (ومن ورائها الايديولوجيا الاجتماعية) إما أن تحمل هذا المعنى فتكون والفلسفة التربوية السليمة شيئاً واحداً، وإما أن تظل حاملة لمعناها التاريخي الضيق، وعند ذلك تغدو مباينة للفلسفة التربوية كما نفهمها، بل تغدو نقيضها. فالطابع المميز للتربية في عرف التربية الحية يكمن في ذلك الموقف المعقد الذي تضطلع من خلاله بدورين لا يمكن التوفيق بينهما منطقياً. فهي في آن واحد تُبقي وتبني، وتمدّ في الأجل وتغني. وهي حافظة ومجدّدة معاً. وهي عامل استقرار للمجتمع وعامل تساؤل وشك وقلق وبحث عن التغيير، بل قل إنها عامل استقرار لأنها تعمل على التغيير الذي يستلزمه بقاء المجتمع ونموه وتشير إليه تطلعاته الظاهرة والباطنة.

٤ ـ الغايات

غاية أي فلسفة تربوية كانت وما تزال أن ترسم للتربية غاياتها أياً كانت مصادر اشتقاق تلك الغايات وأياً كانت سبل الوصول إليها، كما رأينا. وليس من فلسفة تربوية لا تستهدف البحث في الغايات المنشودة للتربية.

فما الذي نعنيه بالغايات؟ وما الذي نعنيه بوجه خاص بما يندرج تحتها من

غايات فرعية، وما هو تراتب هذه الغايات الفرعية وما هي مستوياتها؟ وما هي التسميات التي نؤثر أن نطلقها عليها؟

المصطلحات التي تشير إلى الغايات وفروعها متباينة في اللغة العربية وسواها. ولا نريد أن ندخل في بحث لغوي متفقِّهٍ حولها. وحسبنا أن نشير إلى معاني الغايات والفروع وتراتبها على نحو ما استقر عليه الرأي لدى معظم المربين بعد ولادة التخطيط التربوي بوجه خاص.

أ ـ يقصد اليوم بالغايات التربوية(٧) (finalités أو aims) أو المستوى العام جداً من التطلعات التربوية التي يود فلاسفة التربية أو رجال الدولة أن تسود المجتمع، من مثل السعي إلى إقامة مجتمع إسلامي أو مجتمع اشتراكي أو مجتمع عادل، ومن مثل تحقيق ديمقراطية التربية وتوفير الفرص المتكافئة للجميع، ومن مثل خلق مجتمع العمل والإنتاج، . . . إلخ. مثل هذه التطلعات العامة هي التي تسمى غايات، أي أنها آمال كبرى ومشروعات اجتماعية شاملة تصدر عن تطلّع مثالي إلى المستقبل.

ب ـ وتأتي تحت الغايات التربوية وتضم إليها أحياناً (عند الكثير من المربين) المقاصد التربوية (buts أو goals) أو وهي تطلعات على المدى المتوسط، أقل عمومية من الغايات، توجه العمل التربوي أو عدة مستويات منه، كالقول بتغليب التعليم المهني أو التقني، أو العناية بالعلم والتقانة، أو الاهتمام بتعليم الكبار، أو بتعليم المرأة . . . إلخ.

ج ـ وقد غدا مألوفاً أن تتم ترجمة الغايات التربوية والمقاصد التربوية إلى سياسة تربوية واستراتيجية تربوية وخطة تربوية. ومن أجل ذلك توضع الأهداف التربوية (objectifs, objectives) التي تهدف إلى ترجمة تلك الغايات والمقاصد إلى أهداف مشخصة محددة، توجه مسيرة النظام التربوي. هكذا تتم مثلاً ترجمة غاية مثل ديمقراطية التعليم (أو تكافؤ الفرص التعليمية) إلى أهداف محددة: منها تعميم التعليم الابتدائي أو المتوسط، ومنها فرض التعليم الإلزامي، ومنها فتح المدارس في المناطق المحرومة والنائية، ومنها التأكيد على تعليم الإناث، ومنها تقديم مساعدات عينية لبعض الطلاب المعوزين، . . . إلخ، كذلك يمكن أن تترجم غاية كبرى كالتعليم من أجل العمل والإنتاج إلى أهداف تتصل بفتح عدد من المدارس التقنية والمهنية وتوزيعها تبعاً لحاجات المناطق المختلفة، أو تتصل بإعداد معلمي المدارس التقنية والمهنية، أو تتصل برفع مستوى شهادات هذه المدارس ومرتبات خريجيها، . . . إلخ.

---

(٧) يحسن الرجوع إلى الكتاب الآتي المهم: UNESCO, *Finalités de l'éducation* ([n. p.]: UNESCO, 1981), ولا سيما الفصل الأول منه. ومن أجل التعريفات يحسن الرجوع بوجه خاص إلى ص ٢٠ ـ ٢١.

د ـ والجدير بالذكر أن الأهداف تظل، كالغايات والمقاصد، كيفية لا كمية. أما «تكميم» الأهداف إن صح التعبير، فيأتي في المرحلة التالية، مرحلة وضع المرامي (cibles, targets). هكذا تبيّن هذه المرامي مثلاً أن تعميم التعليم الابتدائي والمتوسط يمكن أن يتم عبر سنوات، ويمكن أن ينتهي تطبيقه بعد عدد معيّن من السنوات (عن طريق الحسابات والإسقاطات الكمية). كذلك يمكن أن تبيّن عدد المدارس التي ينبغي فتحها في المناطق المحرومة والنائية وعدد طلابها، وتزايدها وتزايد طلابها في سنوات الخطة المختلفة. ومن شأنها أن تحدد، في ما يتصل بنشر المدارس التقنية والمهنية، عدد المدارس وعدد طلابها وتوزعها على مناطق البلد المعني، . . . إلخ.

ونستدرك فنقول إن هذا لا يعني أن تكون كل المرامي كمية. فهنالك، كما نعلم، جانب كيفي نوعي في التربية وفي الخطط التربوية المرسومة لها، يتناول المناهج والطرائق والتقنيات التربوية والإدارة المدرسية والعامة والبحث التربوي، . . . إلخ، وهذا الجانب الكيفي لا بد أن توضع له أيضاً مرام محددة، ولكنها كيفية نوعية.

هـ ـ ومن المألوف والواجب في الخطط التي توضع للتربية أن تشتمل على وسائل إنفاذها. وهذا يعني تحويل هذه الخطط إلى برامج (Programmes) ومشروعات (Projects). وليس هذا مجال الحديث عن مثل هذه البرامج والمشروعات، فالذي يعنينا هو بيان المقصود في فلسفة التربية وسواها بالغايات وما يندرج تحتها مباشرة. أما الحديث عن ترجمة الخطة التربوية إلى برامج ومشروعات فيمضي بنا إلى غير هذه الحلبة. وقد ذكرناه لئلا يأتي حديثنا عمّا يندرج تحت الغايات حديثاً ناقصاً.

و ـ والذي يعنينا أكثر من هذا كله، ما دام حديثنا عن الغايات وما يندرج تحتها حديثاً يأتي في سياق البحث في فلسفة التربية، أن فلسفة التربية، خلافاً لما هو شائع، ينبغي ألا تعنى بوضع الغايات الكبرى وحدها. صحيح أن هذه الغايات الكبرى من صلب مهماتها. غير أن من الصحيح كذلك أن الذي يحول بين الغايات التربوية الموضوعة وتنفيذها هو في غالب الأمر عدم الربط بين هذه الغايات ووسائل قلبها إلى واقع تربوي حيّ. ومن هنا تظل مرجعاً يلذ تأمله، ولا يُرى أثره. والربط بين الغايات التربوية الكبرى (ومعها المقاصد) يعني في ما يعني الاهتمام بالمستويات التالية التي تندرج تحت الغايات والتي أتينا على ذكرها (الأهداف، المرامي) بحيث تتم ترجمة فعلية تقيم صلة عضوية بين تلك الغايات وبين ما يوضع للتربية في مرحلة معينة من أهداف ومرام وما يرسم لها من برامج ومشروعات. فقيمة الغايات، وقيمة فلسفة التربية كلها، هي في أن تبث في ثنايا النظام التربوي وشرايينه، من مناهج وطرائق وإعداد للمعلمين وتقنيات تربوية وإدارة تربوية ومدرسية وامتحانات وتقويم، . . . إلخ. أما أن تصبح الغايات صبوات معزولة في برج عاجي، فمعنى ذلك أن تعجز عن التأثير في مجرى العملية التربوية، بل أن تسير هذه العملية غالباً في عكس

اتجاهها. ومن هنا وقفنا أكثر من مرة عند أهمية ولادة الغايات نفسها من صلب النظام التربوي والواقع التربوي والاجتماعي، بعد تحليله ونقده والمعرفة العميقة لما يظهر ويضمر. وعندما تولد الغايات من الواقع التربوي على هذا النحو تغدو حكماً أهدافاً تجد سبيلها الميسّر إلى التطبيق. على أننا سنعود إلى معالجة هذا الموضوع الهام في مكان لاحق.

٥ ـ موقع فلسفة التربية: السياسات والاستراتيجيات والخطط

لعل ما ذكرناه منذ حين يبرز أهمية البحث في موقع فلسفة التربية من جملة النظام التربوي، الأمر الذي يستلزم منا تقديم بعض التعريفات المألوفة.

أ ـ في قمة النظام التربوي تأتي السياسة التربوية. وهي المرحلة الأولى من مراحل العملية التربوية، فيها تحدَّد الاختيارات الرئيسية وتصاغ من قبل الجهات صاحبة القرار المسؤولة عن التربية.

ومن هنا كانت السياسة التربوية تعبيراً عن الاختيارات السياسية لبلد من البلدان، تلك الاختيارات المستمدة من تقاليده وقيمه وتصوره للمستقبل.

وأهم ما تسعى إليه السياسة التربوية ما يأتي(٨):

ـ التأكد من أن الأهداف التربوية المحددة تتماشى مع الأهداف الأخرى العامة للدولة.

ـ استخلاص الأهداف التربوية من الاتجاهات العامة لسياسة البلاد.

ـ تحقيق الانسجام بين الأهداف التربوية والأهداف الأخرى المحددة في القطاعات الأخرى.

وينبغي أن تنطلق السياسة التربوية من الفلسفة التربوية التي يأخذ بها البلد المعنيّ ومن ورائها الفلسفة الاجتماعية العامة التي يتبناها.

ومعنى ذلك أننا في حقيقة الأمر أمام جوانب ثلاثة متكاملة:

أولها الفلسفة الاجتماعية العامة التي يأخذ بها بلد معين، والتي يحدد من خلالها نظرته إلى الحياة ومفهومه للتقدم والتطور في شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، من خلال اختياراته القومية الكبرى.

---

(٨) انظر: إدغار فور [وآخرون]، **تعلّم لتكون**، ترجمة حنفي بن عيسى (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع؛ منشورات اليونسكو، ١٩٧٤)، ولا سيما الفصل السابع: «الاستراتيجيات التربوية: دورها ووظيفتها».

وثانيها الفلسفة التربوية المشتقة من تلك الفلسفة الاجتماعية العامة ومن تحليل الواقع التربوي، وفيها يتم تحديد المبادىء الأساسية للتربية والخطوط العريضة للغايات والأهداف التي ترسمها الفلسفة الاجتماعية من أجل تقدم البلد وتنميته. وبالإضافة إلى ذلك تمضي فلسفة التربية في تحديد الأهداف الخاصة في شتى مجالات العمل التربوي، من خلال الاتجاهات السائدة في المؤسسات التربوية.

وثالثها السياسة التربوية وهي حصيلة الفلسفة التربوية المشتقة بدورها من الفلسفة الاجتماعية العامة. وفيها يحدّد أصحاب القرار في ميدان التربية الاختيارات التربوية للبلد، كما سبق أن ذكرنا.

ومعنى هذا أن السياسة التربوية السليمة ينبغي أن تتم من خلال فلسفة تربوية تمّ وضعها على أسس صحيحة استناداً إلى الفلسفة الاجتماعية العامة، ذلك أن السياسة التربوية لا تنحصر في رسم بعض المبادىء التوجيهية العامة، بل لا بد أن تشتمل على مجموعة من الأهداف الخاصة المترابطة فيما بينها ترابطاً قوياً، ومن بينها الأهداف ذات الطابع الروحي والفلسفي والثقافي، مما يقدم فكرة واضحة عن مفهوم الإنسان(٩).

ومجانبة الأخذ بهذا المبدأ من قبل الكثير من السياسات التربوية الموضوعة، هو الذي يجعلها غير محيطة بالواقع التربوي الذي تود توجيهه، وبالتالي بعيدة عن التطبيق، بل لعل ذلك هو مصدر ذلك الصراع التقليدي الذي نجده في ميدان التربية بين أصحاب القرار من واضعي السياسة التربوية ومنفذيها من جانب، وبين الفنيين من المربين والإداريين وأصحاب الأنظار التربوية من جانب آخر. وهذا الصراع هو الذي يؤدي غالباً إلى عزل السياسات التربوية، بل والخطط التربوية عن الواقع التربوي وإلى تعطيلها بالتالي.

وهكذا تمنح الفلسفة التربوية، ومن ورائها الفلسفة الاجتماعية، السياسة التربوية مبرراتها الواقعية، كما توفّر لها الشمول والتكامل، وتجعلها في نهاية الأمر جزءاً (عضوياً حياً) من عملية عقلانية منظمة تبدأ بوضع الفلسفة التربوية، المستمدة من الفلسفة الاجتماعية العامة، وتنتهي بالخطط التربوية وما فيها من برامج ومشروعات.

الفلسفة التربوية إذن ينبغي أن تكون محايثة للسياسة التربوية مداخلة لها، وأن تكوّن لحمتها وسداتها. وهي بهذا المعنى تقع من حيث التراتب في موقع واحد مع السياسة التربوية ولكنها في أعماق الأمور سابقة على تلك السياسة، لأن بذور الفلسفة التربوية مبثوثة في كل ما نجده لدى المفكرين التربويين من آراء وأنظار تدور حول

---

(٩) المصدر نفسه، ص ٢٣٤. ومن الملاحظ أن كلمة «أهداف» في هذا النص تشمل الغايات والمقاصد والأهداف بالمعنى الدقيق لهذه الألفاظ.

تكوين الإنسان وتطويره في مجتمع معيّن، بل مبثوثة عبر الزمان والمكان.

ب ـ وتلي السياسة التربوية وما يداخلها من فلسفة تربوية الاستراتيجية التربوية. ومفهوم «الاستراتيجية» مفهوم حديث نسبياً، لا سيما في العلوم الإنسانية. وقد استخدم أصلاً في الحياة العسكرية، للتعبير عن الإدارة العقلانية والبعيدة المدى نسبياً للمعارك، في مقابل التكتيك الذي هو فن إدارة المعارك واحدة بعد أخرى. ثم انتقل هذا المفهوم إلى ميادين الحياة الأخرى واتخذ فيها معنى مبايناً بعض الشيء.

ويشتمل مفهوم الاستراتيجية هذا على ثلاثة مبادىء أساسية(١٠):

(١) تنظيم العناصر في كلٍ متماسك. فهو يتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة.

(٢) أخذ المصادفة بعين الاعتبار في مجرى الوقائع، وبالتالي حساب الاحتمالات المتصلة بالمشكلات التي تواجه تنفيذ الاستراتيجية.

(٣) العزم على معالجة المشكلات الناجمة عن تلك المصادفات للتحكم فيها، والبحث سلفاً في الحلول البديلة أمام كل احتمال.

والغاية الأساسية من وضع الاستراتيجية غاية عملية إجرائية، ومن هنا تستخدم في وضعها شتى طرائق التنبؤ التكنولوجي والبحث الإجرائي (Operational Reasearch)(١١). هكذا تهدف الاستراتيجية إلى صياغة الاختيارات السياسية في مجموعة من الإجراءات، لتحديد ما ينبغي عمله تبعاً للحالات التي قد تعرض في المستقبل، ولشتى الاحتمالات الممكنة، كما سبق أن ذكرنا.

ومّما يجدر التأكيد عليه أن العبرة في الاستراتيجية ليست مجرد التوصل إلى خط سير معين يؤدي إلى هدف محدد، وإنما هي في كيفية التوصل إلى هذا الخط واختياره. كما يجدر التأكيد كذلك أن جوهر التفكير الاستراتيجي هو، كما رأينا، منهجيته العلمية التكنولوجية بأساليبها المتقدمة في مواجهة المشكلات وفي التحليل وفي الوصول إلى النتائج وفي المفاضلة والاختيار بينها. وأهم ما في هذه المنهجية العلمية التقانية استجابتها المسبقة للمشكلات التي يتم التنبؤ بحدوثها أو بإمكان حدوثها، بدلاً من الاستجابة الفورية ورد الفعل الآتي عليها(١٢). فهي تأخذ بمبدأ الفعل المسبق لا مبدأ رد الفعل الفوري.

---

(١٠) المصدر نفسه، ص ٢٣٤ ـ ٢٣٥.

(١١) من أجل التعرف على بعض هذه الطرائق، يحسن الرجوع إلى: عبد الله عبد الدائم، **الثورة التكنولوجية في التربية العربية** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٤).

(١٢) من الدراسات القيّمة في هذا المجال، انظر: محمد أحمد الغنام، «التفكير الاستراتيجي في التربية،» (دراسة غير منشورة).

وما يصدق على الاستراتيجية بوجه عام يصدق على الاستراتيجية التربوية كذلك. ولكي تقوم هذه الاستراتيجية بوظيفتها الأساسية التي هي السير بالسياسة التربوية في طريق النجاح، ينبغي أن تكون(١٣):

- شاملة لجميع أشكال التربية ومستوياتها.
- متكاملة مع الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
- طويلة المدى إلى حد معقول.

وهكذا نجد في خاتمة المطاف أن الاستراتيجية التربوية تقع في منزلة وسطى بين السياسة التربوية (وما تشتمل عليه من فلسفة تربوية تمدها فلسفة اجتماعية) والخطة التربوية التي سيلي الحديث عنها.

ج ـ والترجمة العملية، على المدى القصير نسبياً، للسياسة التربوية وللاستراتيجية التربوية يتولاها التخطيط التربوي. فهو الذي يحيل الغايات والمقاصد والأهداف التي تمّ رسمها إلى مرام (كمية غالباً) وإلى برامج ومشروعات، مستخدماً بوجه خاص (لا سيما في ما يتعلقَ بالجوانب الكمية للتخطيط التربوي) طرائق وتقنيات حسابية معينة، ولا سيما في الإسقاطات والتنبؤات، بحيث يتم تحديد الصورة الكمية العددية للنظام التربوي خلال سنوات الخطة: سواء في ما يتصل بأعداد الطلاب (موزعة على مراحل التعليم وأنواعه) أو أعداد المعلمين والإداريين أو أعداد الصفوف، أو في ما يتصل بالأبنية والتجهيزات المدرسية، أو في ما يتصل بكلفة الخطة وتمويلها، وسوى تلك من مقومات النظام التربوي ومدخلاته ومخرجاته. . . هذا بالإضافة إلى تحديد المرامي الكيفية تحديداً دقيقاً (وكمّياً حيث يمكن ذلك)(١٤).

وأهم ما تتصف به عملية التخطيط هذه مرونتها، عن طريق مراجعتها دوماً وتقويمها أثناء التطبيق، وعن طريق إعادة النظر في شرائحها السنوية، ثم عن طريق تقويمها الختامي الذي يؤخذ في الاعتبار عند إعداد الخطة التالية. وقد اكتسب التخطيط بعداً جديداً، وواجه بالتالي مشكلة جديدة، بعد ظهور الاتجاهات الخاصة بالتربية المستمرة وبعد أن جاوز النظام التربوي المدارس النظامية وحدها ليشمل شبكة واسعة من أنواع التربية والإعداد قد تتم في أي موقع وفي أي عمر.

وأياً كان الأمر، فعملية التخطيط ينبغي أن تكون عملية متواصلة متجددة،

---

(١٣) فور [وآخرون]، **تعلّم لتكون**، ص ٢٣٥ ـ ٢٣٦.

(١٤) من أجل مزيد من الاطلاع على أساليب التخطيط التربوي وتقنياته ومبادئه، يحسن الرجوع إلى كتاب: عبد الله عبد الدائم، **التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية**، ط ٩ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٧).

وأهدافه وأساليبه وتقنياته لا بد أن تتطور مع تطور الواقع التربوي والواقع الاجتماعي.

د ـ وجملة القول اننا في التربية وفي التطوير التربوي أمام حلقات متآخذة ينبغي أن تتكامل: فهنالك السياسة التربوية التي تغتذي بالفلسفة التربوية، والتي تحدد الغايات والمقاصد والأهداف الكبرى للتربية في مجتمع معيّن. وانطلاقاً من قيمه وتراثه ونظرته إلى الكون والإنسان ومفهومه للتقدم ورؤيته للمستقبل. وهنالك الاستراتيجية التربوية التي ترسم على مدى طويل نسبياً مسيرة التربية ومجراها العملي، انطلاقاً من السياسة التربوية، وتضمن بتقنياتها ووسائلها تحقيق السياسة التربوية وتحقيق أهدافها وتتحسّب لكل ما يمكن أن يواجه ذلك التحقيق من مشكلات وتعد العدة لمواجهته. وهنالك «الخطة التربوية» التي تترجم السياسة التربوية والاستراتيجية التربوية (وما وراءها من فلسفة تربوية واجتماعية) إلى خطوات عملية خلال مرحلة متوسطة المدى غالباً، وتحيل بذلك الغايات والمقاصد والأهداف إلى مرام كمية غالباً وأخرى كيفية غير أنها محددة واضحة، وترسم في خاتمة المطاف صورة تفصيلية لمسيرة النظام التربوي خلال سنوات معينة، تشمل في ما تشمل الحسابات والإسقاطات والتنبؤات الخاصة بالمقوّمات الأساسية للنظام التربوي.

وتماسك هذه الحلقات وتشابكها هو الذي يهب لكل واحدة منها معناها. أما تخلخل تلك الحلقات أو انفصالها فهو الذي يحول دون فعالية القرارات المتخذة في كل منها، وهو الذي يجعل مسيرة التربية في كثير من الأحيان مسيرة عشوائية.

هـ ـ ولا حاجة إلى القول إن من الهام بعد ذلك كله أن يتم الانتقال من الخطة التربوية إلى الممارسة التربوية على نحو فعّال وسليم. وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك منذ حين. فمن الهام في فلسفة التربية بشكل خاص أن ينتقل أثرها، عبر هذه المراحل، إلى واقع الصف والمدرسة وأي موقع من مواقع التعليم والتدريب. وهذا أمر نفتقده في معظم النظم التربوية حيث نجد الفراق قائماً بين النظر والعمل، بين الفلسفة والتطبيق. وسنقف عند هذا الجانب الهام مرة أخرى، بل مرات عند حديثنا عن فلسفة التربية العربية وشروط نجاحها. أما الآن فحسبنا أن نقول، كما ذكرنا منذ قليل، إن المفهوم الذي قدمناه لفلسفة التربية، والذي يجعل رائدها وهاديها الواقع التربوي المعاش، ومن ورائه الواقع الاجتماعي العام، ييسّر مهمة الوصل بين فلسفة التربية وتطبيقها في الواقع، ما دامت وليدة فهم هذا الواقع وتحليله. على أن هذا الوصل لا يأتي سهواً رهواً ولا بدّ من جهد في سبيله، ولا بد من الحديث عن هذا الجهد في ما بعد.

خاتمة القسم الأول

١ ـ عندما أقدمنا على تحرير هذا السفر عن فلسفة التربية في البلاد العربية، بدا لنا، منذ الوهلة الأولى، أننا لا نستطيع أن نمضي في هذا السبيل، قبل أن نجيب عن السؤال الأساسي الآتي:

لماذا الحديث عن فلسفة التربية في أيامنا هذه؟ والجواب المألوف عنه هو أن أي بحث في التربية وفي مقوّمات العملية التربوية (من مناهج وطرائق وبنى وسواها) يضل طريقه، ويسير على غير هدى إن لم ترشده وتسبقه الإجابة عن تساؤلات كالآتية: أيّ إنسان نود أن نبني عن طريق التربية؟ وإلى أيّ مجتمع نتطلع عن طريقها؟ وبتعبير آخر، الجواب التقليدي عن السؤال حول شأن فلسفة التربية، هو أن أي نظام تربوي يدرك طريقه ويعي عمله لا بد أن يستهدي جملة من الغايات الكبرى والمقاصد والأهداف، يجعلها غاية العمل التربوي ومبرر وجوده.

وإذا تركنا الجواب التقليدي عن السؤال، ونقّبنا في الأدب التربوي الحديث، وجدنا الكثير من المربين الذين يرون في فلسفة التربية وما ترسمه من غايات ومقاصد وأهداف، المخرج من الأزمة التي تعصف بالتربية في شتى أنحاء العالم، ومن ورائها الأزمة التي تعصف بالمجتمع الإنساني المعاصر، والتي قد تهدّد مستقبله.

٢ ـ ولقد راودنا منذ البداية، كما راود الكثير من المربين، تجاه هذه الأجوبة المتصلة بمبررات وجود فلسفة تربوية، تساؤل يضع هذه الأجوبة موضع الشك، هو التساؤل عن مدى قدرة فلسفة التربية على بناء الفرد والمجتمع بناءً جديداً. وتساءلنا كما تساءل سوانا: أوَلسنا بذلك نمنح فلسفة التربية وجوداً أشبه بالوجود السحري أو الأسطوري؟ أوَلسنا نحمّلها ما تحتمل وما لا تحتمل من أمر إصلاح التربية والمجتمع؟

٣ ـ ومن هنا، وجدنا لزاماً علينا، قبل أن نخطو أي خطوة على طريق الحديث عن فلسفة التربية العربية المرجوة، أن نجوب عبر المذاهب والتيارات التربوية المختلفة، لنرى رأيها في مدى قدرة الفلسفة التربوية على تغيير العملية التربوية وتغيير المجتمع بالتالي.

وقد رأينا أن تلك المذاهب والتيارات شيع متعددة، وأحياناً متناقضة. وحاولنا، بشيء من التبسيط، أن نردّها إلى تيارات ثلاثة:

تيار يرى أن التربية وفوقها فلسفتها، قادرة على إعادة صياغة المجتمع، بل يرى أن لا سبيل لتغيير المجتمع غير سبيل التربية. وهذا التيار نجده شائعاً عبر العصور، ونجده في التربية التي سميت «حديثة» ونجده اليوم وقد لبس حلّة جديدة، وامتلك وسائل علمية هامة، على نحو ما هو عليه الأمر لدى أصحاب التربية المؤسسية. وهذا التيار الحديث الذي يرى أننا لا نستطيع أن نغيّر المجتمع إلا إذا غيّرنا الإنسان، والذي يرسم لتغيير الإنسان شكلاً جديداً من المدرسة ومن التربية، يقول إذن بضرورة وضع فلسفة تربوية تكون عدة التربية وأداتها في تغيير المجتمع.

والتيار الثاني يرى على العكس من هذا تماماً، أن التربية لا تخلق المجتمع، بل المجتمع هو الذي يخلق المدرسة ويولّدها. ونجد هذا التيار بوجه خاص لدى بعض علماء الاجتماع، ولا سيما دوركهايم. وقد اتخذ لدى بعض المربين في العقود الأخيرة طابعاً جديداً، قوامه القول بأن المدرسة تسهم إلى حد كبير في إعادة توليد النظام الاجتماعي القائم الذي ولّدها نفسه.

أما **التيار الثالث** فيقف موقفاً توفيقياً وسطاً: فالتربية عنده عاجزة وحدها عن تغيير النظام الاجتماعي، ولكن دورها في هذا التغيير يظل أساسياً بل رائداً. ونجد أعمق تعبير فلسفي عن هذا التيار لدى المربي الفرنسي أوبير في حديثه عن الصلة بين التربية المستندة إلى الطبيعة الموروثة (البيولوجية الغرزية) والتربية المستندة إلى المجتمع، والتربية التي ترقى من كلتيهما إلى عالم القيم الإنسانية. وهو يعبّر عن هذه الصلة الجدلية بين هذه الميادين الثلاثة، مبيّناً أن الفرد لا يستطيع أن يعلو فوق وجوده الحسّي الغرزي إلاّ عن طريق المجتمع وما فيه من تراث حضاري إنساني تراكم عبر العصور. ولكن التربية، إن ظلت اجتماعية لا غير، لم تكن تربية حقة، وكانت أقرب إلى الترويض. ومن هنا فالفرد يتكىء على المجتمع وعلى ما يقدّمه له من زاد ثقافي ليجاوزه ويعلو فوقه، وليتصل، بالتالي، بعالم القيم الإنسانية، مكوّناً من خلال اتصاله بها نظرته الخاصة التي من شأنها أن تغيّر المجتمع.

٤ ـ ولكي نبيّن موقفنا من هذه التيارات الثلاثة، ومن سواها، قدّمنا وجهة النظر التي تأخذ بها الفلسفة الظاهرياتية في ميدان فلسفة التربية، وقدمنا، بالتالي، عرضاً لطرازين من الفلسفات التربوية عبر التاريخ حتى اليوم: الفلسفات التربوية المنطلقة من الماهية، والفلسفات التربوية المنطلقة من الوجود. وقد كان هدفنا من هذا العرض أن نصل إلى وجهة النظر التي نتبناها، وهي وجهة النظر المنطلقة من تربية الوجود بعد أن نهب لها معنى خاصاً يمنح الغايات التربوية صفات خاصة ومكانة خاصة.

ذلك أن فلسفات الماهية في الجملة، باعتبارها تقدم الماهية على الوجود، ترى أن غايات التربية غايات ثابتة خالدة، ما دامت تنطلق من الطبيعة الإنسانية، وأن فلسفة التربية تستهدي هذه الغايات وتكشف عنها وترسم سبل تحقيقها عن طريق التربية. وهكذا تمضي من الماهية إلى الوجود. أما فلسفات الوجود فتمضي من الوجود إلى الماهية، بمعنى أنها تنطلق من تحليل الواقع ودراسته والكشف عن معناه ودلالته، وتستخلص اتجاهاتها من هذا التحليل نفسه.

وقد أخذنا في مفهومنا لفلسفة التربية بمثل هذا المفهوم المستند إلى الوجود، بعد أن أدخلنا عليه تعديلات تجعل في صلبه البحث عن الغايات والأهداف:

فالواقع التربوي بكل مقوماته وأبعاده، وبكل ما يرتبط به ويتحلق حوله من واقع اجتماعي واقتصادي وثقافي وسواه، هو منطلق فلسفة التربية. ومهمة الفلسفة التربوية أن تتوافر على دراسة هذا الواقع، لتعرفه وتنقده وتحلله وتكشف عن دلالاته، وذلك كلّه من أجل تبينّ التيارات التي تختلج في صدره والتطلعات التي يومىء إليها، والمستقبل الذي يدلّ عليه.

وهكذا أضفنا بوجه خاص إلى مفهوم فلسفة التربية القائمة على الوجود، بُعدين: **أولهما** بُعد الكشف عن الغايات والمقاصد من خلال تحليل الواقع التربوي وما وراءه. **وثانيهما**، وهو مرتبط بالبعد الأول، بعد النظرة المستقبلية، نعني الانطلاق في رسم غايات التربية ومقاصدها من صورة المستقبل، كما يكشف عنها تحليل الماضي والحاضر، وكما تكشف عنها الوسائل الحديثة في الدراسات المستقبلية.

٥ ـ من خلال هذا المفهوم لفلسفة التربية، ولا سيما انطلاقها من تحليل الواقع ومن التطلع إلى صورة المستقبل، قدمنا في ما نعتقد الإجابة عن ذلك التساؤل الأساسي الذي كان علينا أن نجلوه منذ البداية، نعني: لماذا فلسفة التربية؟ وهل هي قادرة على تغيير المجتمع؟ فلقد أخرجنا هذا المفهوم من بين قرني الإحراج، وهما: إمّا القول بتربية قادرة وحدها على أن تغير البلاد والعباد، وإمّا القول بتربية عاجزة عن إحداث أيّ تغيير في المجتمع، لأنها له تابعة ومتبعة. كذلك أخرجنا هذا المفهوم من توفيقية الموقف الثالث الذي يرى أن التربية قادرة، بمشاركة سواها، على تغيير المجتمع. فهي عندنا قادرة على تغيير المجتمع، حين تنطلق فلسفتها في التغيير من معرفة هذا المجتمع ومن نقده وتحليله أولاً، وحين تنطلق بعد ذلك، بل قبل ذلك، من رسم غايات وأهداف ممكنة التحقيق، لا تلقى من المجتمع مقاومة كبرى، لأنها منبثقة عمّا يتمخض عنه هذا المجتمع من تيارات، وما يصبو إليه في أعماقه من تجديد. لا سيما أن مثل هذه الفلسفة التربوية قد تلقى بعض الترحيب من قبل المجتمع، حين تجيب عن تساؤلاته المستقبلية، وحين تردّ على قلقه ومخاوفه من المستقبل.

وبهذا المعنى تكون فلسفة التربية، كما نفهمها، عامل تجديدٍ فعلي للتربية وللمجتمع. إنها تهدف إلى أن تستخلص من تقرّي ذلك المجتمع والتحسس بحاجاته أقصى ما يمكن أن تقبله بنيته من تغيير وتطوير. وهي حين لا تتجاهل هذه البنية، بل تمضي من معرفتها، تقوى على التأثير فيها وتغييرها تغييراً منطلقاً من قوانينها نفسها.

يضاف إلى ذلك، ان فلسفة التربية المنطلقة من تحليل الواقع التربوي (بالإضافة إلى سواه) تكون حُكماً أقدر على التأثير في هذا الواقع. وعند ذلك تكفّ عن أن تكون، كما كانت في معظم الأحوال، مجرد أمنيات، طيبة، لا تجد سبيلها إلى الواقع التربوي، حين تتجاهله منذ البداية.

ومن هنا تصل فلسفة التربية، مفهومةً على هذا النحو، إلى توفيق حيّ وفعّال بين التربية والمجتمع، من خلال انطلاق التربية وغاياتها من واقع المجتمع، ومن خلال النظرة المستقبلية التي تنطلق بدورها من واقع التربية وواقع المجتمع، كما يريدان أن يكونا.

٦ ـ وهكذا نكون قد مهّدنا الطريق للبحث في الفلسفة التربوية العربية، ذلك أن المشكلة ليست في قبول بعض القيم والغايات أو عدم قبولها كما يظن، وإنما المشكلة في أسلوب تحديد تلك القيم والغايات من جهة، بحيث تكون فعّالة وممكنة، وفي العمل على تطبيقها في مكان معينّ وزمان معينّ من جهة ثانية. أو بتعبير آخر، ليست المشكلة في أن نتصور الغايات والأهداف، بل في أن نبحث عن جذورها وأصولها ومدى استجابتها للواقع بأوسع معاني هذه الكلمة الواقع الحاضر والواقع المقبل فضلاً عن الماضي، أي في أن نجعلها حيّة متحركة تملك قوة الدفع والانطلاق. وهذا هو المعنى الحقيقي للأصالة كما سنرى، بل المعنى الحقيقي لتأصيل القيم والغايات، ولتأصيل التربية كلها.

٧ ـ غير أن هذا العرض لمفهوم فلسفة التربية، كما نراه، يجعل مهمتها مهمة شاقة وصعبة. ومن الطبيعي أن يشارك في هذه المهمة جميع المعنيين بالشأن التربوي في بلد من البلدان، على اختلاف ميادين نشاطهم. والفلسفة التربوية العربية المنشودة جهد جماعي ينبغي أن تقوم به البلدان العربية مجتمعة، وأن تتولاها بوجه خاص منظماتها التربوية الأساسية، ولا سيما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية العربي لدول الخليج. أما مدى عمومية هذه الفلسفة وشمولها للأقطار العربية جميعها، ومدى خصوصيتها واختلافها الجزئي باختلاف الأقطار العربية، فأمر سوف نتريث عنده في ما بعد. ولقد ذكرنا ما ذكرنا من ضرورة إسهام البلدان العربية بمنظماتها ومؤسساتها التربوية الرئيسية في وضع فلسفة التربية العربية المرجوة، لنبينّ صعوبة المهمة التي نضطلع بها في هذا الكتاب، إن لم تكن استحالتها. ونحن ندرك منذ البداية أن ما سنقدمه غرسة على الدرب، وأنه اجتهاد لا يزعم العصمة، وأنه واحد

من جهود كثيرة يقوم بها المربون على الأرض العربية لوضع بعض اللبنات في صرح الفلسفة التربوية العربية.

ومن هنا سيكون الطابع الأساسي لما نقدمه حول فلسفة التربية العربية، في هذا المؤلف، طابعاً منهجياً، يضع الأسس التي يمكن أن تبنى عليها فلسفة تربوية عربية جديرة بالأمة العربية، ولا يدّعي أنه قادر على أن يضع من مضمون تلك الفلسفة إلا نزراً يسيراً من المقترحات والاتجاهات.

ذلك أن الفلسفة التربوية، كما قلنا ونقول، لا بد أن تنطلق من الفلسفة الاجتماعية العامة. والفلسفة الاجتماعية العامة في البلاد العربية لمّا تتضح معالمها بعد. وهذا ما دعا تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية إلى أن يبيّن، في أكثر من موضع، حدود هذه الاستراتيجية (وما وراءها من فلسفة تربوية) ما دامت الفلسفة الاجتماعية في البلاد العربية لم توضع على نحو كامل ومتكامل.

ومن هنا اكتفى التقرير بعرض «المبادىء الرئيسية التي يمكن أن تؤلف مادة أولية لمثل تلك الفلسفة الاجتماعية التربوية، بعد أن تخضع إلى مزيد من التحليل والتعمق وتحقيق التناسق والتكامل بين بعضها وبعض، والتماس السند الفكري لها من مصادرها الرئيسية»[(١)] .

ولا يعني هذا أننا لن نحاول من جانبنا أن نضع بعض ملامح الفلسفة التربوية العربية ومن ورائها أهم اتجاهات الفلسفة الاجتماعية العربية، غير أن محاولتنا هذه لا تعدو أن تكون مجرد إسهام محدود في جهد واسع ممتد، كما لا تعدو أن تكون اجتهاداً فردياً في مسألة لا تكتسب قيمتها الحقة إلا من العمل الجماعي المشترك، بل من الحوار المتبادل بين المعنيين في الوطن العربي كلّه.

ومع ذلك، فمن شأن هذه الجهود الفردية أن تمهّد الطريق أمام الجهد المشترك الشامل، بل لعلها تقوى على أن تيسّر مهمته من جانب، وتمنحه بعض الدّفع والحركة من جانب آخر. لا سيما عندما تضع هذه الجهود الفردية نصب عينيها الواقع العربي في شتى صوره واتجاهاته، وحين تحاول أن تعبّر عن هذا الواقع تعبيراً موضوعياً.

---

(١) محمد أحمد الشريف [وآخرون]، **استراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية** ([تونس]: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩)، ص ٢٤٧. وقد قمنا ـ بتكليف من المنظمة ـ بمراجعة هذه الاستراتيجية، وتمّ نشر هذه المراجعة في كتاب صدر عن المنظمة عام ١٩٩٥ بعنوان: **مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية**.

القسم الثاني

منطلقات الفلسفة التربوية العربية
الواقع العالمي والواقع العربي

مـــدخـــل

١ ـ الفلسفة التربوية العربية المرجوة، كما ذكرنا ـ في خاتمة القسم السابق، لا بد أن تستقي جذورها من الفلسفة الاجتماعية الشاملة للبلاد العربية. وهذه الفلسفة، كما سبق أن بيّنا، لمّا تتضح معالمها بعد. وما نسوقه في هذا القسم محاولة لتبيّن الأسس الكبرى والاتجاهات الأساسية لهذه الفلسفة العربية الشاملة.

ومنطلقنا في هذا منطلق واضح: وهو أن هذه الفلسفة ينبغي أن تُستمد من تفاعل الواقع العربي (الذي يشمل التراث أيضاً) مع الواقع العالمي ومع مرتجيات المستقبل العربي. وبتعبير آخر، ينبغي أن ترتكز الفلسفة الاجتماعية العربية المنشودة على عمد أربعة: **أولها** التراث، **وثانيها** الواقع العربي القائم ومشكلاته، **وثالثها** الواقع العالمي الذي يتفاعل مع الوجود العربي وينسلّ في أرجائه، بل يكاد يطغى عليه ويبتلعه، **ورابعها** المستقبل العربي القادر على مغالبة التحديات التي تواجه الأمة العربية في شتى المجالات من أجل بناء حضارة عربية متقدمة.

٢ ـ غير أن ركوب هذا المركب قد يقودنا إلى شعاب ودروب لا حدّ لها، ولا يتسع لها حجم هذا الكتاب، كما لا يقوى أي باحث على خوض غمارها. ومن هنا سنكتفي بالتلميح والإشارة، دون التصريح والتحليل، وسنقصر حديثنا على الكشف عن أهم الاتجاهات ذات الصلة المباشرة بموضوعنا الأصلي، نعني التربية وفلسفتها، لا سيما أن ما كتب حول تحليل الحضارة العالمية الحديثة وحول مقاصد التراث العربي الإسلامي وحول صورة الواقع العربي في ميادينه المختلفة، يملأ رفوف المكتبات، ويندّ عن الحصر.

ومن هنا تدعو الحاجة إلى نظرة تأليفية تركيبية جامعة، تلتقط المعالم الرئيسية الكبرى في هذا كله، من خلال محور أساسي هو محور التربية وفلسفتها. وهذا ما سنحاول القيام به، مدركين منذ البداية، أنه مطلب شاق وصعب.

٣ ـ والصعوبة التي تواجهنا عند التصدي لمثل هذه المهمة تكاد تكشف عن السبب العميق الذي يكمن، إلى جانب أسباب أخرى عديدة، وراء الإبطاء في وضع

فلسفة تربوية عربية مستمدة من فلسفة اجتماعية شاملة، فالدرب شاق، والمزار دونه أهوال. فضلاً عن أن الاضطلاع بهذه المهمة يتطلب صبراً وزمناً، ويتطلب أن توضع، من حيث الأهمية والأولوية على الأقل، في مستوى الأعمال الروتينية العاجلة التي يتولاها المشرفون على نظم التربية. ولقد عودتنا الأحداث، مع الأسف، أن ما يمتّ إلى العاجل، ولو كان متخبطاً، مقدّم على ما يمتّ إلى الآجل، وأن الاهتمام بالمواقد الفكرية التي تضيء العمل التربوي لا يلقى من الجهد إلاّ أدناه، أمام زحمة المطالب اليومية والضغوط الآنية.

هذه الحقيقة تؤكد من جديد، ومن زاوية أخرى، ضرورة وضع فلسفة تربوية عربية، أي ضرورة انطلاق نظم التربية العربية، التي تكتفي، غالباً، بالعمل الإداري بالمعنى الضيق لهذه الكلمة، من الفكر، من فكر يتساءل عن معنى هذه النظم وصلاحها والمهمة التي تضطلع بها في بناء الفرد والمجتمع.

٤ ـ ولندع هذا الاستطراد، ولنعد إلى موضوعنا الأساسي. وموضوعنا الأساسي في هذا القسم أن نستخلص من عصارة الواقع العالمي والعربي اتجاهات جديدة، نزعم أنها معالم هادية للفلسفة الاجتماعية والتربوية العربية المنشودة.

وفي هذا نقول إن هدفنا حين نتحدث عن الواقع العالمي ليس الحديث عنه في ذاته، بل الحديث عنه من خلال انعكاساته على الوضع العربي وعلى الفلسفة الاجتماعية والتربوية العربية بالتالي. كما أننا لا نتحدث عن هذا الواقع العالمي لننقده فقط أو لنطرده، بل نتحدث عنه لنفهمه من خلال ما حدث في العالم من تطور ولندرسه، ما أمكن، دراسة تكوينية. ولا نتحدث كذلك عن انعكاسات هذا الواقع العالمي على البلاد العربية لننفي عن فلسفتنا الاجتماعية والتربوية كل ما هو مجلوب ولننضو عنها ما علق بها من «أدران» العالم المعاصر. ذلك أن تجربة العالم المعاصر هي في جانب كبير منها تجربة الإنسان أنّى كان، وما أصابته هذه التجربة من نجاح في بعض جوانبها وما تعرّضت له من فشل في جوانب أخرى دروس ثمينة ينبغي أن يعيها الإنسان في كل مصر. ويكوّن جانب كبير من التجربة العالمية مكاسب إنسانية هائلة، مهما تكن إفرازاتها الجانبية السيئة، فضلاً عن كونها مكاسب لا رجعة فيها، ولا معدى لأي مجتمع عنها. إن السفينة قد أبحرت في مختلف ميادين الحياة الإنسانية، ولا سبيل إلى ردّها. أما تصحيح مسار السفينة فمسؤولية الإنسانية كلها.

إن ما هو مرفوض هو أن تملي علينا الحضارة الحديثة إملاء، أي ألا نشارك في صنعها. وعند ذلك سيكون ما نتلقفه من تلك الحضارة شيئاً مجلوباً غريباً عن بنيتنا بالضرورة. أما عندما نشارك في بناء الحضارة، ونشارك في مسيرة التقدم العلمي والتقاني بشكل خاص، ونشارك في تصحيح انحرافات تلك الحضارة، فما يبدو غريباً عنا قد يصبح جزءاً لا يتجزأ من بنيتنا ومن الحضارة العالمية التي تمثلناها وقمنا

بصياغتها على قدّنا وشاكلتنا. وبتعبير موجز، مدى الغربة عن الحضارة الحديثة يحددها مدى استيعابنا لها ولبواعثها ومدى تمثّلنا الذاتي لما نستوعب وطهينا له، ومدى مشاركتنا بعد ذلك في صنعها وفي تصحيح مسيرتها. والموقف الأصيل من الحضارة الحديثة هو أن نكون فيها وأن نبنيها بناءً ذاتياً خاصاً. وتجربة بلدان مثل اليابان (منذ أيام مثيجي الشهير عام ١٨٦٢)، ومثل الصين بل الهند اليوم تهدينا في هذا السبيل، بل إن تجربتنا نحن، أبناء الأمة العربية، مع الحضارة اليونانية أفصح دليل وشاهد. أوَلم نتمثل هذه الحضارة على شاكلتنا، من خلال تراثنا الذاتي الخاص، ونلبسها لبوساً جديداً؟ أوَلم نرفض منها، بعد تمثّلها، ما تلفظه بنيتنا الذاتية؟ أوَلم نصحح مسيرتها حين أعدنا صياغة الكثير من فلسفاتها، وحين خرجنا على مسيرتها التقليدية، مسيرة دوران الفكر حول ذاته، واتجهنا صوب دوران الفكر حول الأشياء وحول العالم المحسوس، فكنا بذلك رواد العلم التجريبي في العالم؟

إن الغربة تعني الابتعاد عن الأصالة، عن الحضارة الذاتية الأصيلة. فهل لنا اليوم حضارتنا الذاتية الأصيلة التي تمكننا من تمييز الغريب الدخيل من الأصيل العريق؟ وهل يصح أن نطلق اسم الحضارة الذاتية على ما تضمه البنية العربية من ذلك الشتات المتنافر الذي تقدمه إفرازات مجتمع الاستهلاك، ويقدمه غزو الكثير من مظاهر الحضارة الحديثة، ويختلط بالعادات والتقاليد الاجتماعية الشتى، وتتنافر فيه الأفكار وتصطرع؟

والحق أننا كثيراً ما نجعل النتيجة سبباً في هذا المجال. فالمسؤول عندنا، في ما نعتقد غالباً، عن هذا الشتات المتنافر هو غزو الحضارة الغربية. ولكن هل كان في وسع الحضارة الغربية أن تولّد هذا الشتات لو كانت البنية الأصيلة بنية متماسكة واعية لذاتها وأغراضها؟ بل هل كان في وسعها أن تؤدي إلى تمزيق كثير من أوصال الحياة العربية، لو أننا استوعبنا تلك الحضارة وتمثلنا اتجاهاتها الأساسية الحية التي تحمل وراءها التجربة الإنسانية كلها، وشاركنا بعد ذلك في صياغتها وتصحيح انحرافاتها؟

وبعد، سنعود إلى هذا كله في ثنايا بحثنا في الفصل التالي عن الواقع العالمي. وحسبنا الآن أن كشفنا عما يثوي وراء اختيارنا لهذا المنهج في دراسة الفلسفة الاجتماعية والتربوية العربية، من خلال الواقع العالمي أولاً، قبل الانطلاق في دراسة الواقع العربي (وما وراءه من تراث) ثم المستقبل العربي.

الفصل الخامس

الواقع العالمي

مقدمة

ليس في مقدورنا، ولا يعنينا - في حدود دراستنا ومقاصدنا - أن نتحدث حديثاً مفصّلاً مبوّباً عن شتى جوانب الواقع العالمي وميادينه المتصلة بالاقتصاد أو التربية أو السياسة أو العلم والتقانة أو الثقافة أو الحياة الاجتماعية أو سوى تلك. والذي نهدف إليه في هذا الفصل أن نثير من تلك الجوانب كلها ما يتصل اتصالاً مباشراً بأزمة الإنسان المعاصر. فتلك الأزمة هي التي ينبغي أن توجّه إليها الأنظار قبل سواها أثناء البحث عن فلسفة التربية، ما دام الهدف الأول والأخير لهذه الفلسفة بناء الإنسان، وبناء الحياة كلها بالتالي بالتفاعل بين الإنسان وبين بيئته المادية والمعنوية التي يؤثر فيها وتؤثر فيه.

يضاف إلى هذا أن المظان غدت أكثر من أن تحصى في جوانب الحياة المعاصرة المختلفة من اقتصادية واجتماعية وثقافية وتربوية وسياسية وسوى تلك. وقد لا تحتاج المكتبات في العالم وفي البلاد العربية إلى مثل هذا التكاثر - بل التماثل - في المظان، بمقدار ما تعوزها النظرة التأليفية التركيبية التي تستخرج من هذا كله رؤية نافذة حول واقع العالم ومستقبله ومصيره، وحول ما يرجى لتصويب خطاه، لا سيما أن الأزمة العالمية، كما سنرى في هذا الفصل، أزمة جوهرها تشتّت الواقع وتمزّقه دروباً وشعاباً متوالدة، وعجز الإنسان العادي، بالتالي، عن إدراكه إدراكاً كلياً متآخذاً. فنحن نعيش، كما سنرى، في عالم الفتات المتناثرة والمعلومات المتكاثرة التي تنهال علينا من كل جانب، بحيث نعجز عن استيعابها، والحياة الاجتماعية التي كادت تغدو مِزقاً سواء في علاقات العمل أو العلاقات بين الأفراد أو الحياة العائلية أو الحياة السياسية أو سواها.

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى نظرة ثاقبة تحاول أن تعي الواقع وعياً شاملاً،

وتدرك محركاته الأساسية والعوامل الكبرى التي تفعل فعلها فيه، وتؤدي إلى تبعثره وقلقه، وتجرّب ما استطاعت، أن تجد المخرج من المأزق وتومىء إلى الحل، بعد أن غدا المزار عسيراً، وغدت المهمة مضنية.

وقد يختلف المفكرون في الغرب حول كل شيء، ولكنهم متفقون على شيء أساسي وهو أن عصرنا هذا غدا حقاً (في الغرب بوجه خاص) عصر التغير القلق والفوضى الشاملة وعدم اليقين والضياع، وبكلمة واحدة عصر الاستسلام للرياح تعصف بنا دون أن نقوى على فهمها، بَلْهَ على تغيير مسارها(١).

وسوف يقتصر حديثنا في هذا الفصل على الواقع في البلدان المتقدمة، دون أن نهمل انعكاساته على البلدان النامية، بل سريانه إليها في كثير من الأحيان. ذلك أن التجربة العالمية التي تتحكم في مصير العالم تجربة قائمة، شئنا أم أبينا، في الغرب والبلدان المتقدمة. بل إن ثقافة هذه البلدان ـ بما لها وعليها ـ تغزونا دون أن نقوى على ردها. وكأننا في نهاية الأمر، ان استمرت المسيرة العالمية على ما هي عليه اليوم، مقبلون على ثقافة أو حضارة مسطحة تزول فيها الفوارق بين الثقافات، ويتم فيها انتصار الثقافة التي تحملها البلدان المتقدمة صناعياً (بل أكثر هذه البلدان تقدماً، نعني الولايات المتحدة) على سائر الثقافات. ومعنى هذا أن مسؤولية التقدم في العالم المتقدم نفسه ينبغي أن تكون مسؤولية إنسانية شاملة، ومن الخطل أن نظن أن تعثر تجربة العالم المتقدم وانحرافاتها (ولا سيما فيما يتصل بالإنسان ودوره ومصيره) لن يصيب أذاها إلا هذا العالم المتقدم وحده.

والحق، لن نتهم بالغلو إن قلنا إن الإنسان المعاصر في أزمة حقيقية وعميقة تكاد تودي بإنسانيته ومقومات كيانه الإنساني، وتكاد تطلق المارد الخطير الثاوي في أعماقه، المارد الذي يبحث عن الثروة والمتعة والسلطان ويفقد في خاتمة المطاف ذاته. وسنرى الشواهد على هذا الحكم عبر سطور هذا الفصل.

ولا شك أن لهذا البحث انعكاساته التربوية الأساسية. وقد يكون من الغفلة أن نبحث في التربية وتقنياتها، متناسين تلك الرياح العاصفة التي تكاد تعطّل عمل التربية إن لم نغالبها، رياح حضارة عصرية تختلط فيها أقصى مظاهر التقدم بأقصى عوامل تهديم الإنسان كإنسان. وأي مكان يمكن أن يبقى لدعوة التربية إلى القيم المختلفة، وعلى رأسها قيم التعاون والتضامن والبذل والتضحية والإيمان، في عصر غدت بنيته

---

(١) لا بد أن نستدرك هنا فنقول إن حديثنا عن المشكلات الإنسانية في البلدان المتقدمة ينصرف إلى «الغرب» بوجه خاص، ولا يصدق على بلدان متقدمة أخرى ـ على رأسها اليابان والصين ـ يتم فيها التوفيق بين مطالب الحداثة، دون الوقوع في «التغريب»، وبين مقدمات ثقافتها الخاصة التي تعتبرها متفوقة على ثقافة الغرب.

مولّدة، بحكم عوامل تكوينه، لروح القلق والفوضى والأنانية والعزلة والعنف وعدم اليقين، بل عدم الاكتراث بأي شيء، ما خلا المتعة الفردية ومحبة الذات وروح الكسب؟

ولا نريد أن نستبق ما سنتحدث عنه في هذا الفصل. وجلّ ما نرجو أن نقوى على تقديم صورة مقتضبة، ولكنها شاملة للواقع العالمي ولوضع الإنسان فيه، وأن نتمكن، رغم صعوبة المطلب، من أن نتبع ذلك بتصور ولو سديمي وتقريبي لما يمكن عمله، انطلاقاً من معطيات ذلك الواقع، من أجل تجاوز المرحلة التي يمر بها إنسان اليوم، مرحلة القلق والضياع وفقدان الهدف. ومطمحنا ألاّ يكون تصورنا لعلاج أزمة الإنسان في العالم المعاصر منطلقاً من مجرد النوايا الطيبة والانبغاءات (من فعل ينبغي) المجانية، وألاّ يكون بالتالي مجرد تصور مثالي وخيال منفصل عن الواقع، بل أن ينبع من صلب الواقع ويتكوّن من خلال إدراك هذا الواقع وتحليله وتبيّن خط سيره.

أولاً: العالم المتغيّر

لا شك أن ما نشهده في عصرنا من مظاهر التقدم وإيجابياته وما يرافقها من علل التقدم وسلبياته، هو النتيجة المباشرة لظاهرة أحدثت الدّوار في كلّ شيء، وقلبت وجه الأشياء رأساً على عقب، نعني بها ظاهرة التغير السريع والجذري الذي لم يعرف التاريخ له مثيلاً، أو بتعبير أدق ظاهرة الحركة الماضية العنيدة.

وقد تحدّث الكثيرون عن ظاهرة التغير هذه، وعمّا أحدثته من انقلابات في شتى ميادين الحياة: الاقتصاد، التربية، العمل، الأسرة، المسكن ومكان الإقامة، المواصلات، العلاقات الاجتماعية، . . . إلخ. وكلنا يذكر في هذا المجال الكتاب الشهير الذي أحدث دوياً عند ظهوره، نعني كتاب ألفن توفلر (Alvin Toffler) **صدمة المستقبل**، الذي ظهر عام ١٩٧٠، فضلاً عن كتبه التالية وعلى رأسها، **الموجة الثالثة** الذي ظهر عام ١٩٨٠.

ولن نعاود الحديث عمّا ذكره توفلر وسواه عن التغير المذهل في عصرنا. وحسبنا أن نستخلص منه ما يعنينا.

لقد قيل ويقال بحق إن ما يحدث اليوم في عقد واحد من السنين من أحداث قادرة على التأثير الدائم والعميق في مستقبل الناس، لم يكن يحدث نظيره في الأيام الخالية إلاّ خلال عشرة قرون أو يزيد.

وقد كان لهذا التغير جوانبه الايجابية الرائعة. حسبنا أن نذكر منها ـ وهو قليل جداً من كثير جداً ـ التناقص الكبير في وفيات الأطفال، وارتفاع متوسط حياة الإنسان، وارتفاع مستوى المعيشة، وانتشار وسائل الثقافة والترفيه، وذيوع طرق

المواصلات والاتصالات السريعة، وشيوع منتجات التقدم العلمي والتقاني في شتى ميادين الحياة، . . . إلخ. حسبنا أن نذكر في مجال الاقتصاد، وهو عادة مؤشر يشير إلى ما يحدث في شتى جوانب الحياة، انخفاض الثمن الفعلي للقمح (مقدّراً بالأجر الساعي للعامل) بمقدار خمسين ضعفاً بين القرن الثامن عشر وعام ١٩٨٥. وحسبنا أن نذكر في مجال الصحة أن متوسط العمر لم يكن يجاوز ٢٥ عاماً في القرن الثامن عشر بينما يبلغ اليوم ٧٩ عاماً. وحسبنا أن نذكر، في مجال الثقافة والترفيه، أن متوسط ساعات الفراغ لدى العامل في السنة يبلغ ٢٦٠٠ ـ ٢٧٥٠ ساعة. ومعنى ذلك أن الإنسان عندما يكون في سن العمل، يملك ساعة ونصف ساعة من الفراغ مقابل ساعة واحدة من العمل. ومعنى ذلك أيضاً أن الإنسان قد انتقل من وضع الحيوان الذي يحمل أعباءً وأثقالاً لا تنقطع إلى وضع الكائن الممتّع بالفراغ والدعة.

وقد حمل هذا، العديد من المفكرين إلى الإرهاص بولادة عالم جديد يتحرر فيه الإنسان، بفضل «الأتمتة» والتحرك الذاتي للآلة، من المهمات المجانبة لطبعه الإنساني، ويتفرّغ فيها لأعمال أكثر إنسانية. وبدلاً من أن يباشر عملية الإنتاج الصناعي بنفسه، يدع ذلك للآلة ويتفرغ هو للدراسات السابقة على الإنتاج أو التالية له (من بحث وتسويق وتنظيم للعمل). بل يتفرغ فوق هذا، بفضل ما يسره له عمل الآلة المؤتمتة من فراغ، لدراسات ألصق بطبيعته الإنسانية كالفكر والأدب والفن وسوى ذلك. وقد حملت هذه الآمال مفكرين أمثال جان فوراستييه (Jean Fourastié) في كتابه **أمل القرن العشرين الكبير**[2]، وفي كتبه التالية (ولا سيما كتابه، **الأربعين ألف ساعة** *(Les Quarante mille heures)*) على الظن بأن حضارة ما بعد الصناعة آتية قريباً وأنها سوف تحرر الإنسان من ربقة العبودية وتمضي به في معارج النمو الجدير بالإنسان.

غير أن مثل هذه الآمال لم يصدّقها تطور الأحداث. ومجتمع ما بعد الصناعة ـ وهو مجتمع لمّا تكتمل مقوماته وإن ظهرت بداياته ـ ولّد مشكلات إنسانية جديدة أدهى وأمرّ.

وكل ما نستطيع أن نقوله اليوم هو أن الإنسانية أفادت منذ حوالى عام ١٩١٤، من مكاسب رائعة لم يسبق لها مثيل من قبل، وأن هذه المكاسب زادت وتسارعت مع تسارع السنوات. ولكنها في الوقت نفسه، ومن داخل هذه المكاسب وبسببها غالباً، شكّلت عللاً عميقة وجراحاً دامية. حسبنا أن نذكر منها، على سبيل المثال، الحربين العالميتين الكبيرتين، والحرب الباردة، وتصاعد العنف، ونهم شهوات الاستهلاك، والتنافس العسكري، وسباق التسلح، وذعر الحرب النووية، وفقدان الاستقرار،

---

(٢) جان فوراستييه، **أمل القرن العشرين الكبير**، ترجمة عبد الحميد الكاتب (بيروت: دار عويدات، ١٩٦٦).

واضطراب النفوس والأفكار، وتفكك الأسرة، وانتشار الجريمة والعنف. وهدفنا الأساسي هو أن نعنى بهذه الجوانب السلبية التي أفرزتها وتفرزها الحضارة المعاصرة، وبانعكاساتها على وضع الإنسان كإنسان ودلالاتها التربوية بالتالي. فلنمضِ إلى ذلك.

ثانياً: عالم القلق والضياع

لا شك أن التغيرات الحاسمة السريعة التي حدثت في عصرنا، على نحو ما ذكرنا، ترجع أول ما ترجع إلى انطلاقة العلم التجريبي وتطبيقاته التقنية. صحيح أن ثمة عوامل أخرى تتلاقى مع هذا العامل الأساسي، كالعوامل السياسية والفلسفية والأخلاقية والدينية، ولكن هذه العوامل تأثرت بدورها بالتطور العلمي التقاني. وأيّاً كان الأمر، فإن التقدم العلمي لم تقتصر نتائجه على أن يوفر للإنسان شروط حياة أفضل ومعيشة أغنى وأيسر، بل جاوزت ذلك إلى تغيير ملامح الوضع البشري نفسه، وإلى توليد رغبات جديدة لدى الإنسان وشهوات جديدة وحاجات جديدة. وهذا كله جعل وضع الإنسان وضع التابع لما يحدث من تغير علمي وتقاني يقوده إلى حيث لا يدري. ومن هنا ولدت أمائر الاضطراب والقلق والتساؤل لدى إنسان العصر الحديث، بل من هنا وجد الإنسان نفسه وحيداً أمام تيارات تتجاذبه من كل جانب وتجري به في مهب الرياح، دون أن يملك أكثر من الاستسلام لها.

وقد يكون جديراً بكتاب في فلسفة التربية، أن يخصّ الثقافة ووضعها في عالمنا المعاصر بالحديث (متبنين التعريف الأنثروبولوجي لهذه الكلمة الذي يرى فيها شتى أنماط السلوك المادي والمعنوي الخاص بجماعة معينة، من مأكل ومشرب وملبس وتربية للأطفال، ومن أدب وفن وفكر ودين وسوى ذلك).

١ ـ لقد كانت السمة المميزة للثقافة التقليدية (في الغرب والعالم المتقدم) هي اتساقها ووحدتها، وقبولها بالتالي من الجمهرة الكبرى من الناس. وكان تطورها بطيئاً جداً من جيل إلى جيل. وإذا ما قرنّا اليوم تلك الثقافة التقليدية بالثقافة المعاصرة وجدنا أن الأولى قد تحطمت وهدمت، ولكن دون أن يحلّ محلّها شيء آخر في مثل اتساقها وتجانسها. ولم تحلّ محل القيم الاجتماعية القديمة، الثابتة والمسيطرة، قيم جديدة. وما يسمى اليوم ثقافة لا يعدو أن يكون رصفاً لجملة من المعارف والآراء الشتيتة والمتنقلة والمتبدلة، هي دوماً موضع شك وتساؤل، وهي عاجزة، بالتالي، عن توفير قواعد اجتماعية دائمة وأنماط من السلوك مستقرة.

وهذه الثقافة المعاصرة نجد الحديث عنها في الآلاف المؤلفة من الكتب والتقارير، ولكنها لا تتيح تكوين أي نظرة تأليفية تركيبية، بسبب طبيعتها السريعة التطور والمبعثرة. وكل ما يمكن أن نصفها به هو أنها رصف لمعارف متغيرة من فرد

إلى فرد، غنية وغزيرة وانتقائية وغير مستقرة ولا تراتب فيها. وهي فوق هذا وذاك فقيرة جداً بالقيم الأخلاقية.

كذلك غابت أو ضعفت المصادر التقليدية للثقافة، وظهرت مصادر جديدة ذات طبيعة مباينة لها تماماً، على رأسها وسائل الاتصال الجماهيرية، عن طريق الصورة والصوت بشكل خاص. وهكذا أصبح الإنسان المعاصر أمام معلومات غزيرة تغزوه كل يوم وكل ساعة، وتأتيه من كل أنحاء العالم، يصعب عليه التعمق فيها أو ترتيبها وفق أولويتها. وهذه المعلومات تغمر المدرسة نفسها وتجعلها في حيرة من أمرها.

وفي وسعنا ان نوجز الآثار غير المباشرة للعلم والتقانة على الثقافة، فنقول إنها تتجلّى في غزارة المعلومات وفقدان الثقة في كل منها، ثم في ما ينجم عن ذلك من حيرة وتراخ واضطراب. وقد ينجم عن ذلك، كرد فعل على ما ذكرنا من نتائج، العنف والارهاب والتسلط.

ولا شك أن الغزارة المفرطة في المعلومات التي نجدها في الثقافة المعاصرة تكوّن عقبة أساسية في تكوين الشخصية وفي بناء ثقافة حقيقية بالتالي. فكل يوم، بل كل ساعة، تطرح الحياة العادية (بما فيها من راديو وتلفزيون وأسطوانات وأغانٍ وصحف ومجلات وكتب وإنترنت...) أمام العقل البشري منذ نعومة الأظفار طائفة من المعلومات، هي أكثر مّما يستطيع أن يستوعب ويعالج. وينجم عن هذا زوال التأمل، الذي هو أساس كل ثقافة حقيقية، بل ضمور التفكير الذي هو أساس كل نقد، ونضوب القدرة الإبداعية التي يملكها الإنسان بحكم تكوينه.

وفي الجملة نحن مغرَقون بالمعلومات. إنها تقذفنا من كل جانب، دون أن يتاح لنا إدراكها ونقدها وصهرها في نظرة كاملة ومتكاملة. وقد لا نغلو إن قلنا إن الثقافة قد غدت في عصرنا، شأنها شأن أي حاجة من حاجاتنا، مجرد بضاعة استهلاكية، نضطر بحكم مغريات وسائل الإعلام الحديثة أن نستهلك منها فوق حاجتنا وطاقتنا وفوق ما نستطيع أن نهضم ونتمثل.

ولا شك أن ثقافة اليوم، تلك الثقافة التي يسيطر عليها الاضطراب والشك، والموجهة في معظمها نحو التسلية والمتعة، ثقافة بعيدة عن أن يكون العلم أساسها ومنطلقها. فالصورة الراهنة والحدث الراهن والظاهرة الانفعالية العاطفية هي التي تسيطر عليها، قبل أن تسيطر عليها روح العلم. ومع ذلك، لا نستطيع القول ان نتائج العلم بعيدة عنها، وان يكن عرضها يتم غالباً على شكل حسّي أو مثير أو صحفي.

٢ ـ ويرتبط بالثقافة دون شك العلم والفكر العلمي التجريبي. وهنا أيضاً غدا من المكرور أن نقول إن نتائج العلم ليست جميعها نتائج إيجابية ومفيدة. كما غدا من

المكرور الحديث عن دور العلم في خلق وسائل الحرب والدمار، أو الحديث عن الخوف من الحوادث التقانية الكبرى (كعطل المفاعلات النووية، وانهيار السدود، والنفايات الصناعية، وانتشار أوبئة جديدة، وسواها، . . .إلخ)، فضلاً عن الحديث عن إفناء البيئة الطبيعية وتدميرها وعن جوائح البطالة وغيرها من الأحداث.

وإذا أردنا أن نمضي إلى ما هو أعمق في تحليل نتائج العلم والتقانة، حقّ لنا أن نقول إن نتائج العلم الكبرى هي جزء أساسي من الثقافة، بل لعلها أفضل أجزائها. غير أن تكاثرها وتساقطها دون ما ضبط يحول دون فهمها فهماً عميقاً. إنها، حين لا يتم تنسيقها وعندما تأتي دون ما رويّة، تعجز عن أن تشكل نظرة تركيبية جامعة. وفعاليتها ما تلبث حتى تتجاوزها فعالية أكبر منها، هي وليدة ما يجدّ دوماً من اكتشافات تقدّم تفسيراً جديداً ومعنى مختلفاً للاكتشافات القديمة، وقد تجعلها أحياناً بالية باطلة. وهكذا نجد أن عالم نتائج العلم هو في آن واحد عالم شاسع، معقد ومتحرك في جملته، فانٍ في كثير من عناصره. وهو فوق هذا، وقبل هذا، يهتم بالبحث عن «كيف؟» ويرفض البحث عن «لماذا؟». وبذلك يسهم في عدم استقرار الثقافة وفي اضطراب الفكر. ولا يتغلب على هذه النقائص إلاّ الفهم العميق للفكر العلمي. ومثل هذا الفهم لم يلقَ من عناية العلماء والباحثين ما هو جدير به.

٣ ـ وهذا كله يقودنا إلى ظاهرة ثقافية معاصرة، هي فقر الفلسفة والأخلاق والدين. فالأفكار الهادية العامة التي من شأنها أن تملأ فراغات الأفكار المعاصرة، وتنسق الفكر العلمي والتقني وتوجهه، وتدعم القرارات الكبرى التي يتوجب على أي إنسان أن يتخذها، هي أفكار أصابها الوهن، وانقسمت عى نفسها، وحارت واضطربت. بل إنها زالت في كثير من الأحيان من وعي الإنسان المعاصر. فالدين والأخلاق والفن وسواها من الاتجاهات كانت في الماضي تضطلع بوظيفة أساسية هي طمأنة الإنسان حول فهمه للعالم والكون، وحول واجبه وسلوكه، غير أنها اليوم عاجزة عن القيام بهذا الدور (والحديث دوماً عن العالم المتقدم)، بل إنها جعلت مهمتها مهمة معاكسة تماماً، نعني التساؤل والتشكيك والإثارة المقصودة، بل حتى الاضطراب. والحق إننا إذا استثنينا القرارات ـ الحلول التي يمليها العلم، لا نجد أي دليل واضح ويقيني يهدي الإنسان المعاصر في قرارات الاختيار التي يتخذها والتي يلتزم بها. ومن هنا يأتي القلق الفكري المفرط الذي يذيع في المجتمعات الغربية.

وبقول موجز، نستطيع أن نقول إن الثقافة اليوم لا تقوى على تفسير الكون والعالم، ولا تقدّم أيّ غايات نهائية يهتدى بها.

٤ ـ وينجم عن هذا كلّه التغيرات الكبرى التي حدثت في الحياة الشخصية للأفراد. وستحدث عن هذا بتفصيل فيما بعد. وحسبنا أن نقول، في حدود حديثنا عن الثقافة، إن ما كان يسمى حياة عائلية منذ بضع سنوات قد تغير شكله ومضمونه.

والعائلة التقليدية، في أوروبا، تحطّمت حوالى عام ١٩٧٠ وانفرطت زمراً مختلفة، قليلها ثابت، ومعظمها قليل الدوام متحرك لا قوام لها. ويلحق بذلك ما حدث من تغير في تربية الطفل، وفي العلاقات الاجتماعية، وما نجم عن ذلك كله من عزلة الإنسان ووحدته في المجتمع.

وتبينّ الاحصاءات والإسقاطات السكانية الحديثة التي نشرها معهد الدراسات الديمغرافية التابع لهيئة الأمم المتحدة في الأول من تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٨ بعض الآثار الديمغرافية لتفكك الأسرة والعزوف عن الزواج ورفض الإنجاب. إذ تشير تلك الإحصاءات إلى ظاهرة الهرم والشيخوخة التي بدأت تنتشر سريعاً في العالم المتقدم (بسبب ضعف الإنجاب وبسبب العناية الصحية في آن واحد). كما تشير هذه الاحصاءات، ويشير التقرير الذي نشره حديثاً (في مطلع تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٨) المعهد القومي للدراسات الديمغرافية في فرنسا، إلى أن الخصوبة (أي متوسط عدد الأطفال الذين تنجبهم المرأة خلال حياتها) آخذة في التناقص في البلدان الغربية: فهي في فرنسا (١,٨٢) طفلاً للمرأة الواحدة عام ١٩٨٧، وهي في بريطانيا (١,٧٨)، وفي اليونان (١,٦٢)، وفي ايطاليا (١,٢٧)، وفي ألمانيا الاتحادية (١,٣٨)، وفي الدانمارك (١,٤٨)، وفي هولندا (١,٥٥)، وفي بلجيكا (١,٥٣). وتذكر هذه الاحصاءات أن نسبة الأطفال الذين يولدون من دون زواج آخذة في الارتفاع، إذ تبلغ في مثل فرنسا حوالى ٢٥ بالمئة من مجموع الولادات. بل إن هذه النسبة تبلغ في بلد مثل الدانمارك ٤٣ بالمئة.

وتتحدث هذه الاحصاءات عن أزمة الزواج التي تجتاح البلدان الأوروبية، فتبينّ أن نسبة النساء غير المتزوجات تتراوح بين ٢٠ بالمئة في البرتغال و٢٧ بالمئة في فرنسا واللوكسمبورغ.

وتشير الاحصاءات كذلك إلى ظاهرة الإجهاض، فتبينّ أنها تصل في مثل فرنسا وبريطانيا إلى أكثر من ٢١ بالمئة لكل ألف من الولادات.

وهذا كله، بالإضافة إلى تزايد العناية الصحية، يؤدي إلى شيخوخة شعوب الغرب، ويبينّ أن الآثار القاسية لهذه الشيخوخة سوف تظهر في المستقبل، ولا سيما في بواكير القرن القادم، وبشكل أخص عام ٢٠٠٦ حين تبلغ سن الستين الأجيال الكثيرة التي ولدت بعد الحرب العالمية الثانية. وهكذا سوف يكون ٢٠,٦ بالمئة من السكان في فرنسا في ذلك العام فوق سن الستين. وتبين إحصاءات هيئة الأمم أن هذه النسبة سوف تتراوح بين ٢٠ بالمئة و٣٠ بالمئة في البلدان المتقدمة بوجه عام.

٥ ـ ولا شك أن أهم ما يحكم حياة الناس ويولّد سعادتهم، هو نظرتهم إلى الحياة والمفاهيم التي يملكونها عنها، أو بتعبير آخر المعنى الذي يمنحونه لحياتهم. والأسئلة الأساسية التي تطرح في هذا المجال هي أسئلة كالآتية: لماذا وجد الإنسان

على الأرض؟ وما هي رسالته وما هو مصيره؟ وما هو تصوره لحياته الخاصة؟ وما هي طريق الخلاص له وللإنسانية؟ ومن خلال الإجابة عن مثل هذه الأسئلة يتحدّد سلوك الإنسان، وتبدو له الحياة اليومية «جديرة بأن تُحيا» أو «سعيدة» أو غير ذلك تبعاً للأجوبة التي يقدمها لها.

غير أن إنسان العصر الحديث عاجز عن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة. وهذا مصدر قلقه واضطرابه. فالمفهوم الذي يحمله الإنسان عن العالم، كما ذكرنا، هو الذي يحدّد ما يهتم به والأهداف التي يرسمها لنفسه والتي يعزم على العمل من أجلها ولو أدّى ذلك أحياناً إلى الموت في سبيلها. غير أن الأفكار المسيطرة التي ورثها إنسان الغرب من القرن الثامن عشر والتاسع عشر والتي تفاقم شأنها بعد ذلك لم تستطع أن تيسّر هذه المهمة، ولم تقوَ بالتالي على أن تساعد الإنسان في بحثه عن سعادته الحقيقية، سعادته الناجمة عن تحقيقه لأهداف يؤمن بها. فالإنسان، كما يقول الفلاسفة الوجوديون، كائن ذو قصد. وهو يحيا سعيداً عندما يكون ثمة معنى لحياته وقصد لجهوده. أما الحياة اللاصقة بحمأة الأرض، فليست من شأن الإنسان الحق.

ان أبناء اليوم يصنعون تاريخهم ولكنهم لا يدرون أي تاريخ يصنعون. وهم يجهدون ويجهدون، كما تفعل النحلة في الخلية، وقد تكون الخلية التي يعملون في إطارها مثقوبة. وهم يفتقدون أولاً وقبل كل شيء الثقة والإيمان بما يفعلون. ومن الصعب عليهم، بحكم بنية الواقع كلها من حولهم، أن يكونوا مؤمنين بدور ورسالة، كما أن من الصعب عليهم أن يكونوا غير ذلك. وقدرهم هو قدر الحيرة، وما أشقّه من قدر.

وللهروب من هذا المأزق يبحث الكثيرون عن حريتهم وعن معنى حياتهم في تحقيق ذاتهم. وقد أصبح شعار تحقيق الذات أحد أعمدة الفكر الحديث وأحد الحلول التي يقدمها لمواجهة مشكلات العصر. وسنرى ذلك فيما بعد. ولكن المفكرين والباحثين ما لبثوا حتى أدركوا أن هذا البحث عن تحقيق الذات يقود إلى الإفراط في كل شيء ولا سيما في اصطياد المتع والملذات، ويقود بالتالي إلى خيبة الأمل. فالإنسان الذي لا يستهدف سوى تحقيق ذاته ينتهي به الأمر إلى أن له حقوقاً دون أن تكون عليه واجبات، ويرفض القيام بجهد، ويدحض كل أخلاق. ومع ذلك يحيا خائفاً قلقاً غير متزن. ولا نغلو إذا قلنا إن إنسان الغرب لا يهتم بما هو عليه وبوجوده وكيانه، بل يهتم بكل ما هو امتلاك واستهلاك واقتناء.

والبحث عن تحقيق الذات على هذا النحو قاد لا محالة إلى الأنانية المفرطة. وهذا ما جعل مقدم أحد البرامج التلفزيونية الفرنسية وهو جان ماري كافادا (Jean Marie Cavada)، مساء ١٧ تشرين الأول/أكتوبر ١٩٨٨ (على القناة الثانية) يرى أن الفلسفة التي يأخذ بها الفرنسيون يمكن أن تسمى فلسفة الأنا (égologie). وهذا ما جعله

أيضاً ينعت الفرنسي بأنه غدا إنساناً يسيطر عليه دوار البحث عن امتلاك الأشياء، فضلاً عن نعته بالانطواء على نفسه أكثر فأكثر وبالعودة إلى قوقعته الذاتية. ولتوضيح هذه الفكرة حمل بيده بيضة وقال: لا، ليست هذه بيضة، إنها المجتمع الفرنسي عام ١٩٨٨ وقد انطوى على نفسه.

٦ ـ وقد يرى بعضهم أن العالم المعاصر كما وصفناه قد استطاع إلى حد بعيد أن يحرّر الإنسان من كثير من القيود، وأن يحقّق له السعادة بسبب ذلك. غير أن كل ما أتينا على ذكره حتى الآن يكاد يشهد أن الحضارة الحديثة قد جعلت الإنسان ـ بمعنى من المعاني ـ أكثر تقدماً دون أن تجعله أكثر سعادة. بل إنها عجزت عن أن تقدم له السعادة الجديرة بالإنسان.

ولن ندخل ههنا في تعريف السعادة وفي نسبيتها. ولن ننكر الجوانب الكثيرة من مظاهر السعادة التي قدمتها الحضارة الحديثة، لا سيما إذا قرنّاها بمآسي العصور الماضية. غير أن الدراسات الحديثة العديدة في هذا المجال بيّنت أن السعادة، شأن أكثر مظاهر الحياة، قد استحالت لحظات ونتفاً من ضروب السعادة، وأن السعادة المطمئنة الباقية رغم الصعاب وأحياناً بسبب الصعاب سعادة تنكمش وتتقلص، أو بتعبير آخر تكاد السعادة ترتد يوماً بعد يوم إلى مجموعة متناثرة من الملذات، بل يكاد مفهوم السعادة يصبح ومفهوم اللذة شيئاً واحداً. ويدخل في إطار هذه اللذة بوجه خاص كل ما ينتسب إلى الامتلاك، إلى امتلاك أكبر قدر من الثروة. كما يدخل في إطارها بوجه أخص العلاقة الجنسية التي أصبحت، في طرازها الحديث، من أهم مقومات الحياة المعاصرة ومن مظاهرها الأساسية. فالعلاقة الجنسية في الغرب نتيجة لمعظم التغيرات التي طرأت في العصر، كما أنها غدت في الوقت نفسه سبباً من أسباب ما نشهد في الحضارة الحديثة من انقلابات جذرية ومن انحرافات تنذر بالخطر في معاني الحياة ومفاهيم الكون وبنية الحياة الاجتماعية. وسنعود إلى الحديث عنها لأهميتها. وحسبنا الآن أن نقول إن بناء السعادة على اللذة والبحث عنها في اللذة وعن طريق اللذة محاولة أثبتت فشلها. فاللذات لا تجعل الإنسان التعيس سعيداً، بينما يستطيع السعيد أن يظل سعيداً ولو أحاطت به المتاعب وطوّقته الآلام وأصابته الأدواء. وامتلاك ما هو أكثر لا يعني بالضرورة أن يمتلك الإنسان حالاً أفضل وأحسن.

إن لدى الإنسان قدرة بيولوجية على السعادة. ولا يعوزها كي تتفتح إلا توافر جملة من الشروط المستمدة من حاجات الإنسان العميقة. ففي الطبيعة وجمالها ما يروي جانباً من تلك الحاجات وما ييسّر اجتراح السعادة. وفي الناس وأعمالهم مصدر من مصادر السعادة. وفي الآثار الكبرى التي خلّفها كبار المبدعين في شتى الميادين ينابيع لا تنضب للسعادة. وفي ما خلّفه أبطال الإنسانية وكبار المصلحين والأنبياء مصادر

غنية لسعادة عميقة. ولدى الفلاسفة والعلماء وما ابتدعوا من جديد مواقد غنية ومتع فكرية سامية. وفوق هذا وقبل هذا، في تكوين مفهوم كامل عن الكون وعن دور الإنسان فيه، منطلق لعمل سعيد متصل.

ولا يعني هذا رفض اللذة والمتعة، ولكنه يعني ألا تكون اللذة وحدها هي مصدر السعادة، وألا تنقلب هذه اللذة نفسها إلى مجرد متعة آلية وآنية، ماتلبث حتى تقضي على السعادة، بل ما تلبث حتى تطفئ لهيب اللذة نفسها.

ثالثاً: عالم الفوضى

لقد وصفنا العالم المعاصر حتى الآن بأنه عالم الضياع والقلق والاضطراب. غير أن علينا أن نخطو خطوة أخرى فنبيّن أنه فوق ذلك، عالم الفوضى. وليس في هذا الوصف ما هو موضع استغراب، بعد أن بيّنا أن السمة الأساسية للعصر الحديث هي سمة التغير الجذري والسريع. والتغير الجذري السريع يودّع عالماً إلى عالم آخر، وينتقل من شأن إلى شأن، ويخلق الاضطراب في الأوضاع القائمة دوماً وأبداً، بل يكاد يبطل مفهوم الوضع القائم، فمثل هذا الوضع مرشح دوماً للتغير. وبين الحال القديمة التي تندثر سريعاً والحال الجديدة التي تولد، تقوم بالضرورة حال من الفوضى. والبحث العلمي نفسه يسلك سبلاً لا بد أن تؤدي إليه. ومن هنا ولد علم جديد منذ نيف وعشر سنوات دعي باسم علم الفوضى (Chaologie) يصفه بعضهم بأنه احد المبتكرات الكبرى التي قلبت تاريخ الحضارات.

ويقف الباحثون من طابع الفوضى هذا مواقف متباينة. فمنهم من يتحدث عنه لينكره. ومنهم من يرى فيه ظاهرة طبيعية حدثت في الماضي عند حدوث أي تغير جذري في حياة الإنسان وأمكن تجاوزها مع ذلك. ومنهم من يرى أن النظام مختبىء في قلب الفوضى، وأن من الممكن أن يولد النظام من رحم الفوضى نفسها. ومنهم من يرى أننا غدونا في عالم الفراغ[٣] وعالم الخداع البصري. وآخرون يرون أننا في عصر «انهزام الفكر»[٤] وما يرافقه من فوضى. وسنشير إلى هذا كله في نهاية حديثنا عن ظاهرة الفوضى هذه. غير أنه لزام علينا قبل ذلك أن نتحدث عن أهم ملامح هذه الظاهرة وأبرز أسبابها:

١ ـ لقد أفرغ الفكر المعاصر ما كان في الفكر التقليدي من معاني الدوام

(٣) انظر: Gilles Lipovetsky, *L'Ere du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*, les essais; 225 ([Paris]: Gallimard, 1983).

(٤) انظر: Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée: Essai*, collection blanche ([Paris]: Gallimard, 1987).

والاستمرار، وأحدث انقطاعاً بين الواقع وبين المجتمعات التقليدية التي كان يتحد فيها النظام الذي تأخذ به مع النظام العام للعالم. وقد فعل ذلك حين أخذ يدرك الأشياء كلها من خلال مظهر «الحركة» والتغير. وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى أن يروا في هذا العصر عصر الفكر المنزوع سلاحه، بل الفكر المهزوم، العاجز عن أن يقدم لنا بلغة عقلانية التصور الذي يمكّننا من أن ندرك عالماً لا يقوم فيه يقين سوى يقين الحركة. وهكذا تؤدي العصرنة القصوى إلى توليد المجهول، وتجعل الإنسان غريباً في كثير من الأحيان عمّا يبدع ويبتكر. وبتعبير آخر، ثمة شعور لدى الإنسان المعاصر بعجزه النسبي عن أن يدرك الحركة ويقودها.

ويزيد في خطورة الفوضى اشتداد وعي الإنسان لها وتزايد إدراكه لكل شيء من زاوية التشتت وعدم اليقين والعجز عن السيطرة. وبمعنى آخر، تعشش الفوضى المعاصرة في رؤوس الناس، وليس فقط في المواقف العملية التي يواجهونها.

وبمقدار ما تتقدم حركة العصرنة مدى ومدةً، يسود أكثر فأكثر الشعور بنظام يتلاشى، وبأشكال وهيئات لا تستقر على حال. ويأخذ هذا التصور أشكالاً مختلفة نذكر من بينها شكلاً أساسياً يتصل بالمستوى التقاني. فلقد استطاعت التقانة خلال فترة طويلة أن تقيم نظاماً اجتماعياً ناجماً عن تلاقي الطبيعة والمعرفة والآلة. غير أن التقنيات الحديثة تجعل هذا التلاقي مولِّداً في آن واحد لنظام يزداد تعقيداً يوماً بعد يوم ولفوضى هدامة أو فاسدة. أما في الحال الأولى، حال توليد الفوضى الهدامة، فإن هذه التقنيات تعرّض لمخاطر كبيرة، لم يتحقق لحسن الحظ إلا قليلها حتى اليوم، هي مخاطر الصناعات النووية والكيميائية والبيولوجية. وفي مثل هذه الحال تتحقق الفوضى من خلال عملية تهديم ذاتي. وأما في الحال الثانية، حال توليد الفوضى الفاسدة، فتأخذ التقنيات شكلاً أقل خطراً، وان تكن له آثاره الخطيرة، نعني شكل التوقف والتعطل. ذلك أن النظم التي ولدت من التقانة المتقدمة، والتي أصبحت نظماً أوتوماتية تحكمها برامج إلكترونية تزداد تعقيداً، تصبح يوماً بعد يوم نظماً سريعة العطب. وتعطّلها حين يتم على نطاق واسع يؤدي إلى نتائج سيئة بسبب النتائج المتوالية والمتوالدة التي تنجم عنها. وبهذا تساعد على تكوين صورة قوامها أن المجتمع سريع العطب، هزيل البنيان، وأن الحضارة الراهنة هي حضارة الكوارث.

وهكذا أمام هذا الواقع القلق، يجد الإنسان نفسه إلى حدٍّ ما غريباً عن عالم لا يتبيّن نظامه ووحدته ومعناه، ويلفي ذاته وجهاً لوجه أمام واقع مترجرج مجزأ يتساءل وسطه عن هويته الخاصة ووجوده الخاص. وقد يقوده ذلك إلى عدم الاكتراث وإلى الازدراء والعنف، كما قد يقوده القلق والخوف إلى الانكماش والسلبية، وفي أحيان أخرى يقبع في عالم من عدم الانفعال يكتفي فيه بأن يشاهد نفسه وكل شيء دون الالتزام بشيء.

٢ ـ ومن أسباب هذا القلق تلك العلاقة المزدوجة التي يقيمها الإنسان المعاصر

مع بيئته وطبيعته الخاصة. إنه وعى، كما سبق أن ذكرنا، القدرة المتعاظمة للتقنيات الحديثة وأدرك مكتسباتها وغنائمها، كما أدرك الفوضى التي تولّدها في الوقت نفسه. وفي هذا الإطار، أدرك بوجه خاص ما تؤدي إليه هذه القدرة التقانية المتزايدة من تشويه للطبيعة والبيئة، وما تقود إليه من مخاطر جزئية أو شاملة. ومن أبرز الأمثلة على ذلك تزايد خطر الإشعاعات النووية، نتيجة لتسربها من بعض المفاعلات، على نحو ما حدث في التسرب الإشعاعي الكبير من مفاعل تشرنوبل، وعلى نحو ما حدث مؤخراً في اليابان نفسها من تسرّب اشعاعي من مفاعل توكيمورا (Tokemura) في ٣٠ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩. ومن خلال هذا كله أخذ الإنسان يهتم بوجه خاص بالانقلابات التي تحدثها مثل هذه القدرات التقانية في طبيعته ذاتها. فنتائج الحركة المتسارعة للبيولوجيا وعلم النسل، يمكن أن تصيب كيانه الجسدي وبنيته نفسها وتكوينه، وكل ما هو جوهره وقوامه كإنسان. وهندسة النسل والتقانة الجينية تكتسب يوماً بعد يوم القدرة على إحداث تشكيلات جديدة من بني الحيوان وبني البشر، فضلاً عن النبات، وتتسلح بالوسائل التي يمكن أن تفعل فعلها في مصدر الحياة ذاته. وهكذا نجد الإنسان الذي كان يشعر منذ ولادة التقنيات الحديثة أنه كائن تستطيع الضغوط الاجتماعية والثقافية أن «تبرمجه» أخذ يشعر اليوم أن في وسع أبحاث علم النسل أن تصنعه وتفبركه حسب الحاجة. صحيح أن الأخلاق البيولوجية التي تسنها الدول وتكوّن من أجلها اللجان والمؤسسات، تحاول أن تخفف من وطأة هذا التلاعب في بنية الإنسان(٥)، ولكنها تجد في ذلك صعوبات كبيرة، وكثيراً ما يسبقها التيار قبل أن تقوى على تقويمه. ويتجلّى هذا بوجه خاص في تقنيات الولادة الصنعية وما يلحق بها من مشكلات (لا تنفي بعض فوائدها) تتصل بالحياة الجنسية وإنجاب الأطفال والأبوة الطبيعية والأبوة الاجتماعية والفوارق بين الجنسين والإخصاب وغير ذلك، كما يتجلّى في ظاهرة الاستنساخ التي وصلت إلى مراحل خطيرة والتي تطرح بشكل جاد ومخيف مسألة إعادة انتاج الإنسان نفسه. وفي هذا كلّه، كما نرى، تلتقي الفوضى مع النظام ويواجه أحدهما الآخر دون أن يستبين المخرج السليم. ومثل هذا يقال عن المحاولات الجادة من أجل تجنب الآثار الخطيرة التي يمكن أن تحدثها التقنيات «الجينية» في عالم الإنسان والحيوان والنبات.

٣ ـ وإذا مضينا إلى عالم الاقتصاد والمال، وجدنا ـ إلى جانب ما تتعرض له الحياة الاقتصادية العالمية من هزّات وأزمات (كالانقلاب الجذري في سوق العمل، والفوضى النقدية والمالية، وتداعي المؤسسات الاقتصادية) ـ الآثار المخيفة للنمو الهائل المخيف للنظم المفرطة في عقلانيتها وبيروقراطيتها. وتكاثر هذه النظم وتزايد قدراتها التقنية

---

(٥) من هذه اللجان لجنة الأخلاق والبيولوجيا والصحة التي يرئسها العالم الفرنسي جان برنار (Jean Bernard).

وابتلاعها لسواها، أمور تجعل سلطانها يتزايد وتجعل الأنظمة تتكاثر وتتجمد، وتجعل معرفة الإنسان لواجباته وحقوقه عسيرة. فهذه النظم ـ خلافاً للشركات التقليدية ـ لا تخاطب الإنسان كله، بل تخاطب قطاعات منعزلة بعضها عن بعض، بحيث يجد الإنسان نفسه في خاتمة المطاف أمام وضع مشتت مبعثر. وهذا الوضع المشتت والمبعثر لا يجده في حقيقة الأمر في عالم الاقتصاد، بل يجده في سائر الميادين: في النظام الطبي وما فيه من اختصاصات وفروع منعزلة، وفي النظام التربوي وما فيه من مستويات متتالية ومن تعدد للأهداف، وفي نظام الإنتاج الذي أصبح بدوره مولداً للتشرذم، وفي النظام التجاري. . . إلخ، وهذا كله يزيد من عوامل القلق والاضطراب والفوضى.

ويزيد في القلق الذي يحدثه الاقتصاد وفي عدم الثقة به البزوغ المفاجىء بين الحين والحين لأزمات تبعث على الفوضى الاقتصادية، وما يرافقها من تذكّر لكوارث وأزمات حدثت في الماضي. ومن أبرز الأمثلة على ذلك ما حدث في سوق البورصة العالمية من هزات مخيفة بدءاً من تشرين الاول/ أكتوبر ١٩٨٧، وما رافق ذلك من فوضى نقدية. فخلال بضعة أيام لم تعد هذه الأزمة شأن رجال الأعمال والخبراء والسياسيين وحدهم، بل أصبحت شأن كل إنسان تقريباً. وقد شعر الجميع أنهم معنيّون بها، بل إنهم بها مهددون. وقد تكاثرت الصور والتشبيهات التي تصف تلك الأزمة فوصفت بأنها عاصفة أو إعصار أو كارثة أو انهيار أو هلاك[٦]، بل أطلقت عليها نعوت تنتمي إلى لغة الأمراض الجسدية والنفسية، فقيل عنها إنها مرض مقنّع ظهر فجأة وعلى نحو صاعق، أو أنها سورة جنون أو هذيان أو نُفاس جماعي أو ذعر منتشر. أما أصحاب علم الفوضى ومنظّري الفوضى فيرون أن أي ظاهرة لا يتم التنبؤ بها تولّد تحركات تائهة في ظاهرها. وقد اهتبلوا فرصة هذه الأزمة المصرفية ليطبّقوا مبادىء علمهم، وليكشفوا عن الظاهرة أو الظواهر التي يمكن التنبؤ بها، والتي ولّدت حال الفوضى هذه. وقد كشفت بعض دراساتهم عن أن مسؤولية الأزمة تقع على «الآلات التي لم يعد الإنسان قادراً على ضبطها والتحكم فيها»، على حد تعبير رئيس «بورصة البحر الهادىء». وقد نقلت الأنباء في أول شهر تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٨ ما حدث من تعطل في الأجهزة الإلكترونية في أمريكا بسبب ما وصف بأنه «فيروس» أو «غريب»، وهو مرض فني يصيب الأجهزة الإلكترونية ويجعلها تقدم معلومات خاطئة، وأرقاماً مغلوطة، ويجعل تلك المعلومات الخاطئة تمتد من جهاز إلى جهاز بحيث تعطل معظم الأجهزة التي تعمل مترابطة. وقد أدّى إلى هذا الحادث أو الكارثة المعلوماتية كما وصفت، لجوء طالب إلى أن يدخل في ٢ تشرين الثاني/ نوفمبر، نتيجة لجهله بسير الجهاز الإلكتروني، فيروساً، ما لبث أن انتشر على الساحة

---

(٦) يقال إن عالم الاقتصاد الفرنسي موريس آلي (Maurice Allais) الذي حصل على جائزة نوبل في الاقتصاد عام ١٩٨٨ تنبأ بحدوث الأزمة المصرفية عام ١٩٨٧.

الأمريكية كلها، وأدّى إلى تعطل الحاسبات الإلكترونية فيها. وقد تمت السيطرة على هذا الوباء، غير أن وقوعه طرح مسألة أمن الأجهزة المعلوماتية، بل مسألة الثقة بها، ولا سيما أن إمكان ظهور الفيروس قد اصبح ظاهرة عادية مألوفة في السنوات الأخيرة كفيروس «تشرنوبل» وسواه، الأمر الذي دفع مهندسي الآلات الالكترونية الى توليد «فيروسات» مضادة، لم تثبت كفايتها بعد. وليس هدفنا أن نبحث عن أسباب تلك الأزمة. وجل ما أردناه أن نبين كيف تزيد بعض الكوارث الاقتصادية التي تقع بين الحين والحين ـ والتي يعجز الاقتصاد الحديث عن التنبؤ بها رغم التطور الكبير في تقنياته ـ من الشعور بعجز الحضارة وبتزايد هذا العجز مع تزايد التقدم، وأحياناً بسببه، وبتعاظم القلق والاضطراب والفوضى في خاتمة المطاف.

٤ ـ ويزيد ضغثاً على إبالة ما يحدث من تغيرات سياسية تمس مبدأ السلطة. فهنا أيضاً، في مجال السلطة السياسية، أخذ التمزّق والانفصام والتشتت يفعل فعله. فمن جانب، نجد السلطة، وقد تسلّحت بالتقنية، تدعي القدرة على معالجة المشكلات السريعة أو المشكلات المكلفة اجتماعياً، وتتخذ مذهباً لها ما يسميه بعضهم باسم النزعة الإنسانية العملية. وهذا يعود إلى رفض الصراع الايديولوجي والإعلان عن امّحاء الحرب المدنية الباردة (بين اليمين واليسار مثلاً)، وبزوغ نظام من القيم هو نظام الأكثرية. ويتبع هذا الموقف القول بتناقص سلطان الدولة وبانتهاء عصر الايديولوجيات وبرفض مبدأ السلطة فضلاً عن التسلط. ومن جانب آخر، نجد نزوعاً إلى إعادة القدسية لرموز السلطة، وعودة إلى إضفاء الطابع العاطفي والخيالي على الشأن السياسي وممثليه. وليس هذا الموقف هو الموقف الرسمي لبعض الدول فحسب، بل هو تعبير عن نزعة اجتماعية، كأنها تعاود الحنين إلى حكم الأسياد، ولا سيما عندما يتمتع هؤلاء بقدر من الحكمة والسمو والقدرة على حل المشكلات. وتزداد هذه النزعة إلى التقديس عندما يكون المجتمع في أزمة، وعندما يزداد القلق والخوف من المستقبل. عند ذلك يبحث جمهور الناس عمن يعتقدون أنه قادر على حمايتهم من مخاطر تلك الأزمة وعلى توفير بعض الطمأنينة لنفوسهم.

ولعل من أبرز ما يميز التغير السياسي الذي حدث بسبب التغير في العصر وما يقدم صورة عن الاضطراب السياسي الذي ولد نتيجة لذلك، انتشار نزعات سياسية لدى العديد من الكتاب ولدى الشباب بوجه خاص، يطلق عليها فرانسوا برنار هويغ (François-Bernard Huyghe) وبيير باربيس (Pierre Barbès) اسم «الايديولوجيا الناعمة»[٧]. وأهم ما في هذه الايديولوجيا أنها ترى أن عصر الصراعات الايديولوجية

(٧) François-Bernard Huyghe et Pierre Barbès, *La Soft-idéologie*, essais (Paris: R. Laffont, 1987).

وللاطلاع على وصف موجز لهذا الطراز من الايديولوجيا، يحسن الرجوع إلى: عبد الله عبد الدائم، «الايديولوجيا الناعمة: موجة جديدة في الغرب،» العربي، السنة ٣١، العدد ٣٥٤ (أيار/مايو ١٩٨٨).

وعصر المشروعات الاجتماعية الكبرى عصر قد مضى وانقضى، وأن الأوان قد آن لظهور ايديولوجيا الحدّ الأدنى، إن صح التعبير، التي تستهدف توفير الوفاق الاجتماعي الأدنى. ولا يجدي في نظرها أن نغير نظام المجتمع أو نظام العالم، فمثل هذا المطلب مطلب وهمي، فضلاً عن أنه محمّل بالبربرية والوحشية. وفي الجملة إنها ايديولوجيا مستسلمة غير مكترثة، تعكس الاستسلام وعدم الاكتراث السائدين في كل شيء في العصر وتنعكس عليهما، وتزيد في خاتمة المطاف من اضطراب الأفكار وزعزعة القيم. أوَليست ترى أن الالتزام والنضال في سبيل نظام اجتماعي أو ضده والأخذ بالتفسيرات الشاملة الكبرى للعالم أمور غدت بالية عتيقة؟ وهي فوق هذا لا تقدم شيئاً محدداً وذا معنى. فإن كانت الأفكار لا تؤلف بين الناس، فما علينا إلاّ أن نهجر الأفكار في نظرها. والمرء حرّ في أن يبحث في زاويته الخاصة عن سعادته الضئيلة شريطة أن يكون ذلك وسط عدم الاكتراث المطلق. وهكذا تدعو هذه الايديولوجيا الفرد إلى الاستسلام للفراغ الذي يحيط به، ما دام ليس ثمة شيء يفكر فيه أو يأمل به أو يقوله أو يجد الكلمات ليقوله.

٥ ـ وتذكي حال القلق هذه بعض النتائج الخطيرة التي أخذ يفرزها العالم المعاصر، من خلال نظامه (أو لانظامه)، والتي تشهد من جديد على عمق الارتباط بين التقدم المعاصر في شتى ميادين الحياة وبين تزايد المخاطر والقلق والفوضى. ومن أبرز الأمثلة على ذلك ظهور مرض «الايدز» أو «السيدا»، نعني مرض فقدان المناعة المكتسبة (أو مرض العوز المناعي كما يقال). ولقد أدّى ظهور هذا المرض إلى انتشار الهلع والذعر في العالم المعاصر، بل رأى فيه بعضهم نذيراً باقتراب يوم القيامة. ولعل أصدق وصف له أن نقول إنه تعبير أساسي عن ثقافة بدأت تأخذ شكل «ثقافة الموت»(٨).

ويصف بعضهم هذا المرض بأنه المدّ الذي يعلو ويهاجم المجتمعات البشرية، ويصفه آخرون بأنه جائحة العصر ويدعوه سواهم بأنه الطاعون الجديد وأنه حامل الأمراض النفسية والذعر. وثمة من يقول إنه بمثابة حرب عالمية ثالثة يقف المرضى فيها على خط المواجهة ويختبىء الآخرون (أي حاملو المرض دون أن يصبحوا بعد مرضى، ومن خلفهم الأصحاء) في الخطوط الخلفية. ويزيد في الخطر العضوي والنفسي لهذا المرض أنه ينتقل بوساطة طريقين كانا وما يزالان يعدّان من رموز الحياة الأساسية: نعني الدم ونطفة الرجل. فضلاً عن أن تعاطي المخدرات، وهو بدوره مظهر من مظاهر اضطراب الحياة المعاصرة، يكوّن تربة صالحة له.

---

(٨) يحسن الرجوع إلى الكتاب المهم الآتي: Jean-Delumeau et Yves Lequin, dirs., *Les Malheurs des temps: Histoire des fléaux et des calamités en France* ([Paris]: Larousse, 1987).

ولا شك أن أكبر مخاطر هذا المرض لا تتجلّى فحسب في قدرته على القضاء على حياة المصاب، بل تتجلّى في ما يولّده لدى الإنسان المعاصر من مواقف وضروب من السلوك تزيد في قلقه، وتزيد في فوضى العالم من حوله. فمن صفات هذا المرض أنه يمر بمرحلة كمون طويلة. وهذا يجعل العلاقات بين الجنسين علاقات معقّدة جداً، ويجعل الآخر دوماً موضع شك. وكأنه في نهاية الأمر يؤدي إلى ما يشبه العقم (عن طريق اجتناب العلاقة الجنسية) رغم أنه لا يولّد العقم في حد ذاته. وفوق هذا وقبل هذا، يضع هذا المرض موضع التساؤل الحاد مسألة حرية العلاقات الجنسية (التي أصبحت ذائعة وعادية في الغرب). وكأن المسؤولية الجنسية التي يفرضها هذا المرض تأتي لتصحيح تلك الفوضى الجنسية التي ذرّ قرنها. وهكذا يوقظ هذا الداء القاتل المخاوف التي ولّدها المجتمع المعاصر المتحرك المتغير، ذلك المجتمع الذي تؤدي فيه الحركة المستمرة للكائنات والأشياء والأفكار إلى تزايد اللقاءات بين بني الإنسان وإلى تزايد إمكانات العدوى بالتالي.

وقد تشكلت الجمعيات الكثيرة في شتى أنحاء العالم لمواجهة هذه الجائحة ونتائجها، كما تكاثرت جهود المنظمات الدولية والمؤسسات الوطنية في شتى البلدان في سبيل إيجاد مخرج من هذا المرض الذي وصفته حركة «Panic Aids» في الولايات المتحدة بأنه «أشد فتكاً من الحرب النووية».

وعلى الرغم من هذه الجهود كلها، نجد مرض «السيدا» هذا يتفاقم ويزيد في البلدان الأفريقية بوجه خاص وفي معظم بلدان العالم الثالث (ولا سيما في آسيا الوسطى والشرقية). ومن الأمثلة على ذلك ما ورد في تقرير حديث نشرته آخر عام ١٩٩٩ منظمة «اليونيسيف» عن أحوال الأطفال في زامبيا (Zambia). ومما جاء في هذا التقرير أن ١,٦ مليون طفل زامبي (أي حوالى ٣٤٪ من مجموع الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ١٥ سنة) هم أطفال يتامى الأب والأم بسبب هذا المرض، وأن ١٠٪ منهم يتامى الوالدين معاً. وتشير الدراسات التي قامت بها حكومة زامبيا نفسها إلى أن حوالى تسعين ألفاً من هؤلاء اليتامى يعيشون في الشوارع. وتبين هذه الدراسات كذلك أن ٢٠٪ من مجموع الراشدين في ذلك البلد مصابون بالعدوى بفيروس السيدا، وأن حوالى ٧٠٠ سبعمائة ألف قد ماتوا بسبب هذا المرض. ومعظم أطفال الشوارع هؤلاء يلتحقون بعصابات السرقة والتخريب في شوارع المدن الكبرى (كشارع «القاهرة» في العاصمة لوساكا (Lusaka) لكي يستطيعوا البقاء على قيد الحياة).

ولن نتحدث ههنا عن سبل الحل. وما أردناه هو أن نبين كيف تولّد بعض الظواهر المخيفة التي ينتجها عالم الحركة والتغير والفوضى عوامل فوضى جديدة، وكيف يجد المجتمع العالمي نفسه وكأنه أمام متوالية هندسية تؤدي فيها المشكلات إلى ولادة ما هو أخطر منها وهكذا...

٦ ـ وما يقال عن الأمراض، يقال عن العنف، ذلك العنف الذي ينتشر أيضاً على شكل «جائحة»، ويلبس لبوس فوضى معدية يصعب الحد منها، ويتجلّى مرضاً اجتماعياً يجعل الفرد، والجماعة بالتالي، في حال من عدم الطمأنينة. والعنف ظاهرة لم تختفِ في تاريخ البشرية، واتخذت على مرّ الدهور صوراً وأشكالاً مختلفة (منها تقديم الإنسان قرباناً في بعض الديانات). وكان من المأمول أن ينجو منها إنسان العصر الحديث أو أن يخفف من مخاطرها، فإذا بها تبدو إفرازاً طبيعياً لتطور العصر، ولما يرافق هذا التطور من أزمات وفوضى، حتى لكأن العصرنة متحدة مع العنف شريكة له، الأمر الذي دعا السلطات السياسية في الكثير من البلدان إلى تكوين لجان خاصة لدراسة ظاهرة العنف وأسبابها ووسائل الوقاية منها. ويميّز العنف المعاصر أنه أصبح عنفاً مستمراً على المسرح، يراه الناس بوضوح أكبر ويرون كيف يتسع وينتشر، وكيف يغدو معادياً بالتالي، ويبدو لهم وكأنه يولّد نفسه بنفسه، ويتكاثر عن طريق تغير أشكاله وتبدّل صوره. وهو فوق هذا عنف يرى ويشاهد في الشوارع وفي المحلات العامة وفي الطرقات وحتى في خبايا الحياة الخاصة. وعن طريق الصورة التي تقدمها وسائل الإعلام الجماهيرية، وعن طريق ما تذيعه من أخبار ومعلومات، وما تعرضه من قصص خيالي عنيف، يجتاح العنف نفوس الأفراد وأخيلتهم.

وإلى جانب صور العنف المعروفة والمألوفة، تظهر صور جديدة مرتبطة بالظروف الاجتماعية والثقافية الجديدة والمتحركة. وإحدى هذه الصور الجديدة، ولعلّها أقلها خطراً، «التخريب»، التخريب المتعمد للممتلكات العامة والخاصة. ولهذا التخريب طقوسه الخاصة غالباً، وهو في آن واحد انتهاك للقانون وتحطيم للنظام. إنه يعبّر عن رفض للواقع وعن بتر لميثاق اجتماعي ضعيف وغير مقبول. بل إنه يقوم، وسط الغبطة والفرح، بالتضحية بالأشياء وتقديمها قرباناً، وكأنه في أعماقه عبادة ساخرة للفوضى. والعدوان الذي تقوم به العصابات، يبدو شكلاً آخر أكثر تطوراً من التخريب، إذ يرافق الفوضى فيه والتخريب القتل والموت. وهذا ما حدث مثلاً عندما أقبلت العصابات المؤيدة للاعبي كرة القدم في إنكلترا على مهاجمة فريق اللاعبين الايطاليين عام ١٩٨٦ (وقد عرف ذلك الهجوم بهجوم الهوليغانز (Hooligans)). وقد بدأت محاكمتهم في المحاكم البلجيكية منذ أواخر تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٨٨.

وبقول موجز، في مجتمعات العصرنة الراهنة، نجد أن الأوضاع التي يمكن أن تولّد العنف أوضاع دائمة وليست طارئة أو عابرة. وقد يكون هذا نتيجة التكاثر (كما في المجتمعات الكثيفة في المدن) أو نتيجة التقليد (مع هزال القيم والنماذج الجديرة بأن تحتذى)، أو اليأس الفردي، أو البيئة الاجتماعية وتغيراتها وتشكلاتها المتحولة أو سوى تلك. وهو في معظم الأحيان وليد الخوف، ذلك الخوف الذي يشيع عندما يصبح الواقع عصياً على التنبؤ رغم أنه منا قريب. فالعصرنة المفرطة التي تعمل بأقصى

طاقاتها، كما سبق أن ذكرنا، ترينا دوماً ما في الواقع من مفاجآت وتغيّر، وتصنع الخوف بالتالي.

على أن أخطر أشكال العنف في العالم المعاصر العنف المحسوب العنف الفعلي المخرّب. وهذا العنف يصبح والإرهاب شيئاً واحداً. وظاهرة الإرهاب ظاهرة غدت عالمية لا تعرف الحدود. وهي لا تبدي عنفاً مجرداً من المعنى بل تريد أن تفسّر هذا العنف. والإرهاب الحديث يعمل في عالم أصبحت المجتمعات فيه متواصلة، وأصبح انتقال الأشخاص ميسّراً، كانتقال الأشياء والمعلومات. وإذا كان العنف يسري وينتشر، فالإرهاب يصدّر، ولا سيما في البلدان التي تعيش حالاً من التمرد أو الفوضى. والنظام الإرهابي الحالي هو بدوره وليد تقنيات هذا العصر، وليس هذا فقط عن طريق أدوات الموت والتخريب التي يستطيع أن يمتلكها، بل بلجوئه، فوق هذا وقبل هذا، إلى وسائل إعلام (من أجل التعرف إلى الأهداف المقصودة) وإلى تنظيم ومعالجة للضحايا تستهدي جميعها علم الأمراض النفسية. وليس هدفنا أن نحلّل ظاهرة العنف وظاهرة الإرهاب. وما نودّ أن نبرزه هو أن الجو الطبيعي الذي يولّد الفكر الإرهابي هو الفوضى، بها يحيا ويستمر. وأصحابه تقنيون مختصون بالفوضى، يغذّونها وتغذيهم. يضاف إلى هذا ما تولّده المنازع الإثنية والعرقية التي ذرّ قرنها في هذا العقد الأخير من القرن العشرين من صراعات قائمة على قدم وساق (في منطقة البلقان وفي منطقة القوقاز، وفي «تيمور» الشرقية وفي سريلانكا وفي كثير من دول العالم، وهي صراعات تكشف بوجه خاص عن فشل النظام العالمي القائم.

رابعاً: هموم الشباب

ما أتينا على ذكره حتى الآن من حديث عن الإنسان في عالمنا المعاصر ينطبق على الشباب وسواهم، بل ينطبق على الشباب أكثر من سواهم. ومع ذلك، ما دام الشباب هم الذين يومئون إلى مستقبل الحياة المعاصرة، وما داموا هم بوجه خاص موضوع اهتمام النظام التربوي، رأينا أن نتريث عند أوضاعهم وآمالهم ورؤيتهم للكون، رغم ما قد نقع فيه من تكرار في بعض الأحيان، وذلك لالتقاء كثير من سمات الشباب وخصائصهم في عصرنا مع سمات الإنسان بوجه عام في هذا العصر على نحو ما وصفناه. على أننا نرجو أن يكون في هذا التكرار، حيث يقع، إضافة جديدة ما دام ينظر إلى المسائل من زاوية أخرى. وما أكثر الزوايا التي يمكن أن نصوّر من خلالها قسمات الإنسان المعاصر.

ويساعدنا على مهمة الحديث عن وضع الشباب حديثاً موضوعياً ما أمكن ذلك، اعتمادنا، في معظم الأحيان، في تحليلنا لذلك الوضع، على نتائج دراسة ميدانية هامة

قام بها على مجموعة ممثلة لطلاب التعليم العالي في الولايات المتحدة، الأستاذ آلان بلوم (Allan Bloom) الأستاذ في جامعة شيكاغو، وأضاف إليها خبرته الخاصة بذلك التعليم وروداه. وقد نشر نتائج هذه الدراسة في كتاب هام، يجاوز تلك النتائج في الواقع إلى تحليل أشمل وأكمل لحياة الشباب في العالم المعاصر(٩).

١ - وأبرز ظاهرة يكشف عنها بلوم في دراسته هذه للشباب الجامعي في الولايات المتحدة، هي إيمان الشبان بأن الحقيقة نسبية إيماناً لا يتزعزع. وهم حين يؤمنون بالنسبية ويرفضون أي مذهب يقيني، لا يفعلون ذلك خوفاً من الوقوع في الخطأ فحسب، بل يفعلونه قبل هذا لأن النسبية ضرورية لتكوين العقل المنفتح. وعندهم أن من يؤمن بالحقيقة إنسان خطر.

وهكذا، ولد مذهب تربوي حديث يدعى مذهب الانفتاح، وهو مذهب يؤمن بالتقدم وينظر إلى المستقبل، وينفتح على جميع الناس وجميع أنماط الحياة وجميع الايديولوجيات. ولا يرى أن ثمة عدواً سوى الإنسان الذي لا ينفتح للجميع.

ولا شك أن لهذه النزعة وجهها الإيجابي الذي لا ينكر (لا سيما في مجتمع كالمجتمع الأمريكي يضم أناساً من أصول وعروق ومختلفة)، ولكن لها نتيجة خطيرة قلما ترى، كما يقول «بلوم» وهي انعدام وجود أرض مشتركة يلتقي عندها أبناء مجتمع ما، ما دامت كل حقيقة نسبية، وما دام كل رأي مقبولاً. ويشد في أزر هذه النزعة ما لدى الإنسان المعاصر من نهم لا يروى إلى الحرية، حرية الحياة كما تحلو له. ومن هنا انتقل من رفض أي تنظيم اجتماعي أو سياسي إلى ما هو أوسع، فرفض في الوقت نفسه نتائج المعارف الخلقية والسياسية، بل تحرر من الحاجة إلى مثل هذه المعارف.

٢ - وإلى جانب هذه الظاهرة البارزة التي كشفت عنها دراسة «بلوم» لدى الشبان الجامعيين، كشفت تلك الدراسة عن ظاهرة ثانية بارزة أيضاً، تكاد تكمل الأولى، هي النزوع إلى المساواة وتبني مبدأ المساواة بين البشر على اختلاف ألوانهم وأجناسهم ومعتقداتهم. ولا شك أن هذا المبدأ، كالمبدأ السابق (مبدأ النسبية، والانفتاح) يجد جذوره في أصول الديمقراطية ونشأتها وتطورها في الولايات المتحدة،

---

(٩) Allan Bloom, *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students* (New York: Simon and Schuster, 1987).

ونظراً لعدم توافر الأصل الإنكليزي بين يدينا لجأنا إلى الترجمة الفرنسية الآتية:

Allan Bloom, *L'Ame désarmée*, traduction de Paul Alexandre (Paris: Julliard, 1987).

وفي الإعلان الشهير لاستقلال أمريكا. فالشبان الأمريكيون كما يصفهم بلوم، يؤمنون بأن الناس خلقوا متساوين ويتمتعون بحقوق متساوية، مهما تكن أفكارهم السياسية ومهما تكن أصولهم. وليس لاعتبارات الجنس أو اللون أو الدين أو الأسرة أو المال أو الجنسية أي دور في مواقفهم. والاستثناء الوحيد هو الموقف الخاص من السود، وهو مع ذلك موقف يثير ضيقاً لدى الشاب الأمريكي ولا يدري كيف يتجاوزه. وفي ما عدا ذلك، يبدو أن معتقدات الشبان لا تبيح لهم في حال من الأحوال أن يفكروا أنهم متفوقون على أي إنسان سواهم، فيما يقول بلوم.

٣ ـ ويبحث بلوم في الصلة بين الذات والسوى ويرى في الجملة أن الطابع المميز للشاب في صلته بالآخرين هو طابع الأنانية، طابع إرضاء الذات، كما سبق أن رأينا في حديثنا عن السمات العامة للعصر. فطلاب اليوم، كما يرى، دمثون مهذبون بوجه عام، ولكننا لا نستطيع أن نقول عنهم انهم ذوو خلق كريم نبيل. والدماثة عندهم ليست سوى سمة من سمات الديمقراطية في عهودها السعيدة. إنهم شبان لم تعركهم الحياة ولم يصلب عودهم بسبب الحرب أو التسلط أو الحاجة. ولقد استطاعوا أن يتحرروا من معظم القيود، وعائلاتهم تقدم لهم مختارة طائعة تضحيات لا تطلب منهم في مقابلها الكثير من الطاعة والاحترام. ورغم أن القليل منهم يؤمن بـ النظام السياسي والاجتماعي القائم، لا يراودهم مع ذلك شعور حاد بأنهم مظلومون. وقد غدوا يملكون القدر الكافي من الحرية ومن الوسائل التي تيسّر لهم اللجوء إلى أمرين كانا يعدّان في الماضي من المحرّمات، نعني المخدرات والعلاقة الجنسية الحرة. وبوجه خاص، لا نجد عندهم أي تطلع رومانتيكي أو غير ذلك، كالذي كان في الماضي يجعل من أي مجتمع برجوازي، أو من أي شكل من أشكال المجتمع موضع نفور لدى الشباب. والأحلام المستحيلة التي راودتهم خلال الستينيات أصبحت قابلة للتحقيق في إطار البنية الرخوة للحياة الأمريكية الحالية. وهكذا غدا همهم الأساسي ذواتهم الفردية بأضيق معاني هذه الكلمة. فليس لديهم ادعاء خلقي. وعندما تثار أمامهم المشكلات الخلقية ينظرون إلى أنفسهم ساخرين. ومعظمهم يدرك أنه مشغول أولاً وقبل كل شيء بمهنته وعمله وبعلاقاته العاطفية. حتى ليصح أن نقول إننا نجد لديهم ضرباً من «التغني الشعري» بتحقيق الذات.

وحين يتحدثون عن الولايات المتحدة، يبدو أنهم يدركونها إدراكهم لمشروع مشترك يسهمون فيه كما يسهم فيه جميع المواطنين، بل يرون فيها إطاراً ينبغي أن يحيا فيه أناس حياة الأفراد المنعزلين، وما على الآخرين فيه إلا أن يتركوهم وشأنهم. وأداء الضرائب والخدمة العسكرية اللذان يمثلان التدخل الوحيد في الشؤون الخاصة في المجتمع الديمقراطي الحديث، أمران لا يعنيان الطلاب بطبيعة الحال في مرحلة الدراسة.

وهذه الاهتمامات المسكينة بالذات والأنا التي تغلب على الشبان تظل معهم طوال حياتهم. وهم يهزأون ويضحكون عندما يطلب إليهم أن يتصرفوا كما لو كانوا صانعين أشداء لتاريخ العالم.

٤ ـ وقد قوّى ظاهرة الفردية هذه تطور آخر لم يأمله أحد ولم يتوقعه أحد هو أفول العائلة، تلك العائلة التي كانت الوسيط الضروري بين الفرد والمجتمع. فطلاب اليوم يشهد الكثير منهم طلاق والديهم، وتخبرهم الإحصاءات عن وجود احتمال كبير لحدوث الطلاق في حياتهم الزوجية نفسها في المستقبل. وهم لا يتوقعون أن يكون من واجبهم أن يعنوا بوالديهم أو بأي فرد من أفراد عائلتهم في المستقبل، بل حتى أن يزوروهم من وقت إلى وقت عندما يشيخون. فهنالك من يتولى هذه المهمات عنهم: هنالك التأمينات الاجتماعية، وصناديق التقاعد، والتأمين الصحي للأشخاص المسنين، ودور الشيخوخة والعجزة وسواها. وعندما يدخل الشاب الجامعة، يكون ذلك بداية لنهاية علاقته مع عائلته. وعندما يترك الأولاد بيت والديهم، لا يبقى لهذين أي سلطة عليهم، ويجد الأولاد أنفسهم مضطرين إلى النظر إلى الأمام وإلى خارج أسرتهم. وتلعب جغرافية الولايات المتحدة دوراً في هذا الانفصام بين الآباء والأبناء. فهي قارة كبيرة سكانها متحركون، يمضون من مكان إلى مكان ويرتحلون من عمل إلى عمل. والطالب لا يعرف في الواقع أين سيسكن بعد تخرّجه وأين سيعمل. وأغلب الظن أنه سوف يحيا بعيداً عن والديه وعن مسقط رأسه.

وهكذا، فيما يرى بلوم، أمام هذا المستقبل غير المحدد والمفتوح، وأمام غياب أي ماضٍ، يجد الأمريكيون الشبان أنفسهم في مرحلة يمكن تشبيهها بالمرحلة التي عرفها الإنسان في بداية التاريخ: فهم عراة فكرياً وروحياً، ليست بينهم صلات وروابط، معزولون دون إرث من أي نوع[١٠].

٥ ـ وتدعم هذا كله، فيما يبيّن، بلوم ظاهرة «التحرر الجنسي». ومن أجل شرح أصول هذا التحرر يبيّن أن الولايات المتحدة، في نظره، ليست سوى مسرح كبير تعاقبت عليه النظريات وولّدت مسرحيات مأساوية أحياناً وهزلية أحياناً أخرى. ويوضح هذه الفكرة حين يذكر أن نظام الولايات المتحدة نظام أنشأه الفلاسفة وأتباعهم ومريدوهم. وقد وصلنا الآن، فيما يرى، إلى أحد الفصول الأخيرة من المأساة، ويعني به تكوين أعمق ما في حياتنا الخاصة وتغييره عن طريق مبادىء تآخذت وتكاملت وأدّت إلى القدر المحتوم. وواضح أن أعمق ما في حياتنا الخاصة هو العلاقات الجنسية، تلك العلاقات التي أصابها تغير جذري. وهذا التغير في العلاقات الجنسية جاء عن طريق موجتين متتابعتين خلال العقدين الأخيرين. **أولاهما**

(١٠) المصدر نفسه، ص ٩٦.

ما دعي باسم الثورة الجنسية، **وثانيتهما** ما حملته معها حركة تحرير المرأة. ومنذ أوائل الستينيات، كانت حدود التعبير الجنسي موضع اختبار وتجربة، ثم زالت تلك الحدود. ومن هنا أصبحت المساكنة (أي سكن المرأة والرجل في بيت واحد دون زواج) أمراً طبيعياً. وزالت نتيجة لهذا وسواه ظاهرة خفر المرأة وحيائها وعفتها. وكأن التحرر الجنسي، سواء في نياته أو نتائجه، قد زاد بذلك من الفوارق بين الجنسين، رغم تقريبه بينهما، وكأن المرأة والرجل أصبحا مجرد ذكر وأنثى بأقوى معاني هذين اللفظين.

وقد كان الأمل المباشر والمعقود على التحرر الجنسي هو الحصول على السعادة. وقد انتظر أبناء العصر الحديث، فيما يبدو، أن يتم بفضله تحرير تلك الطاقات المكبوتة المختزنة منذ آلاف السنين والمحبوسة في ظلمة الزجر والنهي. ولكن شيئاً من هذا لم يحدث، فيما يقول بلوم: والأسد الذي كان يزمجر وراء باب البيت المغلق بدا، بعد أن فتح الباب، مجرد هرّ منزلي مدجّن. ويفسر بلوم ذلك مبيناً أن غياب العاطفة العميقة والتراحم والتواد في هذا الضرب من العلاقات الحرة، هو النتيجة التي تلفت النظر وتكشف بحق عن قصور الثورة الجنسية.

وإذا ما نظرنا إلى الأمر من منظار تحرر المرأة، وجدنا على العكس، في ما يقول بلوم، أن النساء، في مثل هذا الجو الذي تسوده الحرية الجنسية، غدون مجرد أشياء، وأن ما يلقين أصبح أشبه بالاغتصاب سواء تمّ من قبل أزواجهن أم من قبل الغرباء. ولقد كان من الأهداف الأساسية لحركات تحرير المرأة إلغاء الحياء لدى المرأة. ولقد لعبت الثورة الجنسية دوراً كبيراً في هذا المجال، ولكن نتائج ذلك كله لم تكن في صالح تحرير المرأة. فإضعاف الحياء أو حذفه يجعل إرواء الرجال لرغباتهم أسهل - وهذا ما هدفت إليه الثورة الجنسية - ولكنه في الوقت نفسه يهدّم بنيان التعلق المتبادل والالتزام المشترك، الأمر الذي يجعل من العلاقة الجنسية مجرد علاقة جنسية. وهذا ينعكس على المرأة بوجه خاص ويزيد في تعاستها. فالعلاقة الجنسية قد تكون لدى الرجل مجرد مبادرة عابرة غير مكترثة، ولكنها لا يمكن أن تكون كذلك في نظر المرأة. وهذا ما يمكن أن نطلق عليه اسم مأساة المرأة. فلقد وعدت الحضارة المعاصرة كل كائن إنساني أن يعامل على قدم المساواة مع سواه. وقد أخذت المرأة هذا الوعد مأخذ الجد وثارت ضد الوضع القديم. ولكن بمقدار ما غدت النساء أفراداً، تحرر الرجال من القيود القديمة التي كانت مرتبطة بكونهم رجالاً. وبعد أن تحررت النساء وأخذن يمارسن أعمالاً كأعمال الرجال، ما لبثن حتى اكتشفن أنهن مع ذلك يرغبن في أن يكون لهن أولاد، دون أن يملكن أي سلطة أو مستند تتم عن طريقه مطالبة الرجال بأن يشاركوهن هذه الرغبة. وهكذا بدا ثقل الطبيعة أقسى على النساء منه على الرجال. وهكذا لم تتحقق بالقياس إليهن، وعود العصر الحديث.

ولا يتسع المجال لتحليل سائر الجوانب المتصلة بحياة الشبان في الولايات المتحدة ولا سيما في مرحلة التعليم الجامعي، على نحو ما وصفها بلوم في كتابه الضخم (الذي يبلغ حجمه في الترجمة الفرنسية ٣٣٢ صفحة). وقد اكتفينا بنتف عابرة سريعة، تبيّن أن الكاتب يصور حياة الشبان تصويراً يكشف عن أن الاتجاهات السائدة في العالم المعاصر، كما سبق أن تحدثنا عنها، اتجاهات تزداد قوة وزخماً لدى جيل الشباب. ويشمل ذلك فيما يشمل نظرتهم إلى الحرية، واهتماماتهم الثقافية والفكرية الهزيلة (وهذا ما لم نتوقف عنده)، واضطراب معتقداتهم الدينية والخلقية والاجتماعية بل بلوغها حد الزوال، وحياتهم العائلية، وعلاقاتهم الجنسية، وفرديتهم وانطواءهم على ذواتهم، وسوى تلك. وفي هذا كله وجدنا أن السمات الغالبة في كل شيء هي التحرر من أجل التحرر في كثير من الأحيان، وغلبة «عبادة تحقيق الذات»، وعدم الاكتراث والسلبية المسيطرة.

وسنخصص الجزء التالي من هذا الفصل لمناقشة هذه الأفكار وسواها للبحث عن الحلول والبدائل الممكنة، ولإلقاء نظرة تقويمية، بالتالي، على عالمنا المعاصر، في حدوده ووعوده.

خامساً: أهم معالم التغير عند تخوم القرن الحادي والعشرين

سبق أن قلنا إن عملية التغير عملية دائمة مستمرة، سوى أنها عرفت قفزات سريعة ومذهلة منذ بداية الثورة العلمية التقانية، ثورة ما بعد الصناعة، وأنها تشهد اليوم تفجراً صاخباً في شتى المجالات، وأنها ستتابع خطواتها الجبارة ومفاجآتها عند مطالع القرن القادم. ومن هنا كان من المفيد أن نتريث في هذا القسم من بحثنا عند أهم معالم هذا التغير وعلى نحو ما نشهدها اليوم وعلى نحو ما ترهص به الدراسات المستقبلية:

١ ـ علينا أن نستدرك ههنا فنحذر من الظن بأن ثمة انقطاعاً بين العالم المغذ في تغيره اليوم وغداً وبين حصاد الحضارة العالمية طوال قرون. فمسيرة الحضارة مسيرة متكاملة وإن تكن متطورة متغيرة. ونحن لا نؤكد هذه الحقيقة البدهية لمجرد تأكيدها، بل نسوقها لندفع منذ البداية وهماً يجعل الكثيرين في أيامنا يظنون أننا أمام ولادة لعالم جديد لا يشبه ما قبله، وأن هذا العالم الجديد من حقه أن يتنكر لكل ما خلفته مسيرة الحضارة الإنسانية من مبادىء وقيم ومكتسبات حضارية متنوعة. ونسوق هذه الحقيقة أيضاً لنرد على من يظن ـ كما فعل فوكوياما ـ أن التاريخ قد توقف وأن الأيديولوجية التي ينشدها الإنسان من أجل سعادته على وجه الأرض قد انتصرت بعد زوال الاتحاد السوفياتي وانتصار الديمقراطية بالتالي، فيما يقول.

٢ ـ ولكن لا بد أن نقفل هذه المعترضة التي قد تذهب بنا بعيداً، ولا بد من

العودة إلى موضوعنا، نعني البحث عن أبرز معالم التغير في عصرنا وما تُرهص به من تغيرات في العقود المقبلة. وههنا لن نخوض في شعاب بحث يستغرق الأسفار الضخمة، ولزام علينا أن نقتصر، في حديثنا عن معالم التغير القائمة والمتوقعة، على أمهات مظاهر هذا التغير من جهة، وأن نعنى بوجه خاص بمعالم التغير ذات الانعكاسات المباشرة على التربية من جهة ثانية. وانطلاقاً من هذا يمكننا أن نرد أهم معالم التغير في العصر الحاضر والمقبل - بكثير من الاجتزاء والإيجاز المخل - إلى معالم خمسة رئيسية:

أولها التغير الكبير في وسائل الاتصال والمعلومات.

وثانيها التغير الكبير في عالم الاقتصاد والمال.

وثالثها التغير الجذري الذي يتم في عالم المعرفة.

ورابعها التغير الاجتماعي المتسارع.

وخامسها تغير صورة العالم واتساع نطاق «العولمة».

٣ - ولا حاجة إلى القول إن هذا التقسيم الخماسي لمعالم التغير لا يعدو أن يكون وجهاً من أوجه تبسيط الدراسة وتوطئتها لمن أراد المزيد. فمعالم التغير معالم متكاملة متآخذة، يؤثّر بعضها في بعض ويتأثر بعضها ببعض، ولا يمكن فهم أي منها فهماً وافياً إلا من خلال علائقه بسواه.

١ ـ التغير الكبير في وسائل الاتصال والمعلومات

لقد بدأنا بهذا الوجه البارز من وجوه التغير في العالم، لأنه يكاد يكون رأس التغير كله وجوهره وأساسه. فمما لا يحتاج إلى بيان أن جوهر التغير السريع الذي حدث والذي سوف يحدث هو التغير المرتبط بالتنظيم السريع لتدفق المعلومات ونطاق استخدامها يوماً بعد يوم. ومن المكرور أن نقول إن التغير الذي تم ويتم وسوف يتم بفضل الثورة العلمية التقانية تغير يعتمد على الالكترونيات الدقيقة والحواسيب وسواها من التقنيات المغذّة في تطورها، وذلك من أجل توليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها وإيصالها بسرعة متناهية تجاوز الخيال.

هذه الثورة المعلوماتية هي إلى حد كبير وراء سائر التغيرات التي نشهدها كما سنرى. فهي وراء ما يجري من تغير في عالم الاقتصاد والمال، وفي الحياة الاجتماعية والثقافية بوجه خاص، وفي عالم العمل ووسائله، وهي التي تيسِّر السبيل بعد ذلك لظاهرة «العولمة».

ومن أبرز خصائص هذه التقنيات المعلوماتية أنها تغير ذاتها تغييراً سريعاً يخطف

الأبصار ويصعب اللحاق به. ولا شك أن أهم أهداف هذا التغيير والتطوير الموصول تيسير استعمال هذه التقنيات من قبل أكبر عدد ممكن من الناس. وها هي ذي شبكة الانترنت التي تيسِّر الحصول على أي نوع من المعلومات من قبل أي فرد، تعاود فيما تنقله آخر الأنباء العالمية، النظر في تقنياتها وتحاول تجاوز ذاتها من جديد، لتيسِّر الإبحار على قنواتها. وتشير الأنباء الأخيرة إلى أن هنالك شاغلاً أساسياً يشغل المعنيين بتقنياتها، وهو أن الحصول على المعلومات عن طريقها يحتاج، في وضعها الحالي، إلى تنقيب طويل وممل يتولاه الراغب في الحصول على المعلومات. ولهذا يضع الباحثون والمهندسون اليوم تقنيات جديدة تتيح لمن يريد الوصول إلى معلومات معينة أن يتلقاها على نحو آلي من الشبكة مباشرة دون أن يحاول البحث عنها. أو بتعبير آخر، يجري البحث اليوم عن تقنيات في هذا المجال «تدفع» نحو المتلقي ما يريد أن يتلقاه من الشبكة بدلاً من أن «يسحب» هو المعلومات من الشبكة كما يجري اليوم. وقد استبان من آخر الأبحاث أن هذا الأمر ممكن بفضل نظام حاسوبي جديد، يعرف باسم «نيتكاستر» (Netcaster).

وأهم من هذا ـ فيما يتصل بموضوعنا ـ أن هذه الثورة المعلوماتية وما تحدثه من تغيرات، تطرح على التربية مشكلات أساسية تتعلق ـ فيما تتعلق ـ بدور المدرسة في تدريب الطلاب على التعامل مع المعلومات، وبموقفها من الغزو الثقافي الذي يحمله ذيوع المعلومات وانتشارها من العالم المتقدم إلى العالم المتخلف، وفيما يتصل بالإفادة من هذه التقنية الجديدة في تطوير أساليب التعليم بل بنية التعليم نفسها وفي تجويد ما يعرف باسم «تقنيات التربية»، وغير ذلك كثير.

وسنرى تفصيل ذلك كله فيما بعد، عند الحديث عن العلاقة بين ما يجري من تغيرات وما تُرهص به النبوءات من جدائد، وبين التربية ودورها في استيعاب هذا التغير وترشيده.

٢ ـ التغير الكبير في عالم الاقتصاد والمال

معالم التغير في هذا الميدان كثيرة، لن يتسع المجال للتطرق إليها جميعها. وحسبنا أن نتريث عند صلب المسألة. وصلب المسألة أمور أربعة متداخلة: **أولها**، تعاظم دور الاقتصاد وطغيانه على سواه يوماً بعد يوم. **وثانيها**، طغيان النزعة الاقتصادية الليبرالية، بحيث غدا الاقتصاد الحر وغدت السوق الحرة عصب الاقتصاد العالمي وقوامه، بل عصب الوجود العالمي كله بأوجهه المختلفة السياسية والعسكرية والثقافية والاجتماعية. **وثالثها**، وأهمها خضوع النظم الاقتصادية نفسها في شتى بقاع المعمورة لعالم المال، وغلبة دور التدفقات المالية على النشاط الاقتصادي الفعلي (المستند إلى توظيف الأموال في مشروعات منتجة) بحيث غدت النظم الاقتصادية كلها خاضعة

وتابعة لتحركات كتلة هائلة من رؤوس الأموال تتضخم يوماً بعد يوم، وتنتقل انتقال البرق (بفضل الاتصال الالكتروني) من مكان إلى آخر، تبعاً للفروق الناجمة عن تغير معدلات الفائدة وتبعاً للمضاربات المالية المستَبِقة للأحداث. ويربو ما يتدفق من تبادل العملة يومياً على ٣ تريليون دولار، وهو مبلغ يفوق بكثير المبالغ المستخدمة من أجل الاتجار الدولي بالسلع والخدمات أو الاستثمارات. وههنا نسجل عابرين أن هذا الانطلاق في تدفق المال الفائق السرعة ما كان ليتم لولا الثورة الشاملة في ميدان الاتصالات والمعلومات، ولولا التزايد الواسع في طاقات الحاسوب والأقمار الصناعية وأسلاك الألياف ـ البصرية والنقل الالكتروني الفائق السرعة. **ورابعها**، طغيان دور الشركات المتعددة الجنسية التي قلما تعنيها مصالح وقيم البلدان التي تنتمي إليها. ولئن كان مثل هذه الشركات قد وجد منذ أمد بعيد، فإن ضخامتها وسلطانها اليوم لا يقاسان من قريب أو بعيد بتلك البدايات التي عرفتها منذ أوائل القرن العشرين. ولتزايد هذا السلطان أسباب كثيرة، من أبرزها حرية التبادل النقدي التي ساعدت على توسيع التجارة العالمية، وإن تكن قد أدت في الوقت نفسه إلى الانفصال المتزايد، كما ذكرنا منذ حين، بين التدفق المالي (تدفق العملة) وبين الاتجار بالصناعات التحويلية والخدمات، بحيث طغى الأول على الثاني طغياناً فاضحاً كما رأينا. والحديث عن شؤون هذه الشركات المتعددة الجنسية حديث ذو شجون لا يتسع له المقام. ولعل القاسم المشترك الأعظم بين مظاهر التغير الاقتصادي الأربعة التي أتينا على ذكرها، هو «حرية السوق»، تلك الحرية التي غدت إلى حد كبير حاكمة العالم، والتي يتضاءل أمامها دور الحكومات، بل دور أقواها.

ولا شك أن هذه التغيرات الكبرى في دنيا الاقتصاد العالمي تملي على التربية مهمات جديدة ومتغيرة، سوف نشير إليها في موضعها من هذا البحث. على رأسها أن تتصدى التربية لمواجهة التغيرات التي تحدثها هذه الثورة الاقتصادية الجديدة، وأهمها التغيرات في العلائق بين الدول وبين الجماعات وبين الأفراد، والتغيرات في ميدان القيم الإنسانية وما تمليه من بحث عن قيم إنسانية محدثة قادرة، في الوقت نفسه، على الحفاظ على العدالة والمساواة والتضامن والحرية وسواها من أسس الحياة الإنسانية الكريمة ومستلزماتها في كل عصر ومصر. هذا بالإضافة إلى ما يفرضه التغير في عالم الاقتصاد من تجديد كامل لدور التربية في إعداد القوى العاملة وفي تدريبها وتأهيلها المتجدد والمستمر، ومن مرونة كاملة في ذلك الإعداد والتدريب، كما سنرى.

٣ ـ التغير الكبير في عالم العلم والمعرفة

سبق أن قلنا منذ البداية إن الثورة العلمية التقانية ثورة تعتمد أولاً وقبل كل شيء على العقل وعلى العلم وعلى المعرفة العلمية المتقدمة، فضلاً عن الاستخدام الأمثل لتدفق المعلومات. ولا حاجة إلى القول إن حجم المعرفة العلمية قد اتسع

اتساعاً هائلاً. ولا شك أن الحديث عن هذا التقدم العلمي والمعرفي بأوجهه المختلفة يتجاوز حدود بحثنا. وحسبنا أن نذكر ـ من قبيل المثال لا الحصر ـ أن مواجهة المسألة السكانية نفسها في العالم، ولا سيما عند مطالع القرن الحادي والعشرين، لا يمكن أن تتم إلا عن طريق «قوة العلم» و «قوة التقانة» وتجديدهما باستمرار بحيث تتغلبان على مشكلة التزايد السكاني وما يلحق بها من تلبية الحاجات الغذائية ـ وغير الغذائية ـ لسكان المعمور (الذين سيبلغ عددهم ـ حسب بعض التقديرات ـ ٨,٥ مليار إنسان عام ٢٠٢٥). ومن هنا يجهد العلم من أجل إيجاد الحلول التي تزيد من إنتاج الأرض ومن إنتاجية الإنسان في شتى الميادين. ولا يكتفي في هذا المجال بالحلول التقليدية، بل يلجأ إلى تقنيات حديثة، ولا سيما تلك التي تقدمها له ثورة «التقنيات البيولوجية» التي لجأت إلى شتى أساليب «التلقيح البيولوجي» للنبات، والتي تمضي اليوم نحو تلقيح النبات عن طريق «المعالجة الوراثية» (الجينية) التي أصبحت الشغل الشاغل لمهندسي المورِّثات (الجينات). وقد ذاعت في الأشهر الأخيرة الأنباء التي أشارت إلى ما تم في ميدان التلقيح الوراثي (الجيني) لبعض الحيوانات (كالبقر والأغنام)، فيما أطلق عليه اسم «الاستنساخ الجيني» (Cloning)، وقد بلغ التقدم في ميدان التلقيح الوراثي حداً أثار الجدل الكبير حول احتمال نقل «الاستنساخ» إلى عالم البشر، مما يولِّد مشكلات خلقية وإنسانية بالغة الخطورة.

وما دمنا قد أشرنا إلى ثورة التقنيات البيولوجية، كمثال من أمثلة التغير الجذري في المعرفة العلمية، لا بد أن نشير عابرين إلى الثورة في ميدان قريب منها، هو ميدان «علم النسل» الذي غدونا نعلم عنه وعن نتائجه الشيء الكثير، غير أن ما يخبئه للمستقبل أعظم وأجل، بل أدهى وأمرّ. وحسبنا أن نذكر عابرين أن الأبحاث الجارية ترشح هذا العلم لبلوغ مراحل من التقدم خطيرة، كالتدخل في تحديد جنس الوليد (من ذكر أو أنثى) أو صفاته الجسدية (بل والنفسية)، وكالقدرة على جعل المرأة عقيماً طوال حياتها، أو القدرة على إنتاج نوعين من البشر (متخلف ومتقدم)، والتدخل بالتالي في الطاقة العقلية للإنسان، . . . إلخ.

وغني عن القول ان تغيرات علمية تقانية ضخمة تتم في شتى ميادين المعرفة، من أبرز الأمثلة عليها ما يتم في ميدان علم البحار، ودراسة أعماق المحيطات، وفي ميدان «أبحاث الفضاء» وفي ميدان «الطاقة» وتحويلها، وفي مجال «توليد مواد جديدة» عن طريق المعالجة الكيمياوية وسواها.

وواضح أن هذه التغيرات الكبرى في عالم العلم والمعرفة والتقانة، تملي على التربية في شتى بلدان العالم، ولا سيما في بلدان العالم الثالث، نقلة نوعية في مناهجها وفي طرائقها وفي فروعها وتخصصاتها، وتفرض بوجه خاص بناء نظام تربوي مرن، متنوع المسارات، متكاثر الاختصاصات، مرتبط بحاجات البحث العلمي، فضلاً عن ارتباطه بحاجات سوق العمل المتجددة.

٤ ـ التغير الاجتماعي المتسارع

لا شك أن من أبرز مظاهر التغير التي سوف تتسع وتزداد في بدايات القرن القادم التغير الذي ينال المؤسسات الاجتماعية على اختلاف أشكالها (كالأسرة والزواج ومؤسسات العمل والمؤسسات النقابية والمهنية) والعلاقات الاجتماعية بالتالي، والقيم والأخلاق والأيديولوجيات وسائر أنماط السلوك المادية والمعنوية السائدة في أي مجتمع. ومن هنا فإن الثقافة بوجه عام، بالمعنى الأنثربولوجي الواسع للكلمة، تتعرض أكثر فأكثر لهزات كبرى، وهي عرضة للتآكل والامحاء، لا سيما بعد انتشار العولمة، ولسيطرة نمط واحد من الثقافة الطاغية هو النمط السائد لدى الدول المتقدمة، بل لدى أكثرها تقدماً. ومن صفات هذا التغير الاجتماعي السريع أنه مذهل في تحركه وديناميكيته وسرعته (بسبب العولمة الاقتصادية والثقافية والإعلامية بوجه خاص) بحيث يتوقع كثير من الباحثين أن تتم في عمر الجيل الواحد تغيرات متتالية وعديدة.

وبدهي أن هذا التغير المتسارع يملي على الشعوب المختلفة مواقف دقيقة وصعبة هدفها أن تتكيف معه وأن تمسك بزمامه في آن واحد، بحيث تستوعبه وتضبطه وفق حاجاتها ومستلزمات تطورها وبنية ثقافتها الأصيلة. وللتربية في هذا المجال الشأن الأكبر. ولعل أهم ما يمليه عليها هذا التغير الاجتماعي السريع أن تعد أفراداً قادرين على سرعة التكيف، مالكين لروح المبادرة، قادرين دوماً على تجاوز ذاتهم وعلى الإبقاء على جوهرها في آن واحد. وسنرى تفصيل ذلك فيما بعد.

٥ ـ العولمة

لقد جعلنا الحديث عن العولمة خاتمة لبحثنا في أبرز معالم التغير القائمة والمتوقعة، ذلك أن ظاهرة العولمة هذه تكاد تكون وراء التغيرات جميعها، كما أنها في الوقت نفسه نتيجة لتلك التغيرات. فالعولمة نتيجة من نتائج ذيوع الوسائل الإعلامية والمعلوماتية المحدثة، ونتيجة من نتائج انتشار «اقتصاد السوق» وسيطرة عالم المال وبروز الشركات المتعددة الجنسية. على أنها أيضاً من أهم أسباب البؤس والفقر في المجتمعات النامية بل وفي المجتمعات المتقدمة، كما أنها وراء ما يتهدد الثقافات في العالم من تآكل وامحاء، ووراء الضياع الذي أخذ يعصف بالكثير من الأمم التي تكاد تؤدي العولمة لديها إلى موت القديم وتلكؤ الجديد في الانبثاق. بل إن هذه العولمة تضع كثيراً من القيم التي تؤدي إلى تماسك المجتمعات وبقائها موضع التساؤل، ومن بينها مفهوم الأمة ومفهوم الديمقراطية نفسها ومفهوم الدولة (التي يمحي أثرها يوماً بعد يوم على الرغم من دورها الأساسي كناظم للعلاقات الاجتماعية).

ومع ذلك فالعولمة قدر مفروض على العالم تفرضه سياسات مرسومة وتقنيات متطورة تجتاح العالم دون استئذان. ولهذه العولمة دون شك وجه مشرق مضيء حين تربط بين البلدان والحضارات، وتتغلب على العامل الجغرافي، وتجعل من العالم «قرية

واحدة»، وحين تحرر الإنسان في شتى أنحاء المعمورة من كثير من القيود ومن أنماط التسلط، بفضل ذيوع الإعلام وانكشاف العالم كله أمام كل إنسان فيه، وحين تغذّي قوى الخلق والإبداع بفضل ما تحققه من امتزاج الثقافات وتفاعلها والحوار بينها وسوى ذلك كثير. غير أن في قلب الجوانب المشرقة للعولمة جوانب مظلمة، لا سيما عندما تصبح سلّماً لسيطرة القوي على الضعيف والغني على الفقير، وسبيلاً لهيمنة قوى عالمية كبرى محدودة، على رأسها الشركات المتعددة الجنسية ومراكز المال التي تتحكم في العالم. والدول النامية مهددة بأن تصبح كبش الفداء في هذا الانفتاح الاقتصادي الثقافي العالمي، إن هي استسلمت له دون حد، وإن هي لم تحقق المزج العضوي السليم والمتوازن بين المستلزمات الذاتية لكيانها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وبين مدخلات العولمة، كما فعلت بعض الدول، وعلى رأسها اليابان ودول شرق وجنوب آسيا.

ولا نغلو إن قلنا في خاتمة المطاف إن ظاهرة «العولمة» تكاد تلخّص معالم التغير في عصرنا وفي القرن القادم، فهي الحصيلة الأساسية لانتشار الثورة المعلوماتية، ولسيطرة «اقتصاد السوق». وهي فوق هذا وقبل هذا أصرح تعبير عن السياسة الدولية التي سادت بعد سقوط الاتحاد السوفياتي، نعني سياسة الغزو والهيمنة. وهي تضع الأمم أمام معركة لا هوادة فيها ولا رحمة، ولا مكان فيها للضعفاء. بل هي قبل هذا وذاك تتحدى العقل الإنساني لدى الأمم جميعها، وتدعوه إلى أن يضطلع بدوره المبدع المتجدد، وإلى أن يغني طاقاته إلى أبعد مدى.

ومن هنا كتبت مئات الكتب ودبّجت آلاف المقالات والأبحاث (باللغة العربية وسواها) حول ظاهرة العولمة هذه وآثارها[11]. والصراع حول شأن هذه الظاهرة

---

(١١) نذكر بين هذه المراجع الكثيرة حول العولمة (باللغة العربية) المراجع التالية بوجه خاص: **العرب والعولمة: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**، تحرير أسامة أمين الخولي (بيروت: المركز، ١٩٩٨). وقد أعيدت طباعة الكتاب طبعة ثانية في كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٨؛ هانس بيتر مارتين وهارالد شومان، **فخ العولمة: الاعتداء على الديموقراطية والرفاهية**، ترجمة عدنان عباس علي؛ مراجعة رمزي زكي، سلسلة عالم المعرفة؛ ٢٣٨ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨)؛ عبد الإله بلقزيز، **العولمة والممانعة: دراسات في المسألة الثقافية**، سلسلة المعرفة للجميع؛ العدد ٤ (الرباط: منشورات رمسيس، ١٩٩٩)؛ عبد الله عبد الدائم، **دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة: الثقافة العربية الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها** (بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٨)، الفصلان الثالث والرابع؛ **العولمة والتحولات المجتمعية في الوطن العربي، ندوة (مهداة إلى سمير أمين)**، تحرير عبد الباسط عبد المعطي (القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٩)؛ «محور عن بعض إشكاليات العولمة،» **النهج** (دمشق)، العدد ١٧ (شتاء ١٩٩٩)، وجلال أمين، **العولمة والتنمية العربية: من حملة نابليون إلى جولة الأوروغواي، ١٧٩٨ ـ ١٩٩٨** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩).

هذا بالإضافة إلى عشرات المقالات والدراسات في الصحف والدوريات العربية، وبالإضافة إلى محاضرات عديدة تناولت هذا الموضوع.

صراع لا تنطفىء له نار. لا سيما أن سمة العولمة هذه ـ شأنها شأن سائر سمات عصرنا ـ سمة قلقة بل حبلى بشتى الإمكانات. وهي لذلك **قد تكون أفضل حظوظ الإنسان وقد تكون أسوأها**. ويرجع ذلك إلى أن العالم كما هو عليه اليوم، ليس نظاماً شاملاً اكتمل واستقر، بل هو ـ كما قلنا ونقول ـ إعصار يتحرك دون أن يكون له محور ناظم. فهو بهذا المعنى، في حال من الانفراط والتفكك تصحبها في الوقت نفسه حال من اعادة التنظيم.

وبتعبير آخر، إن عالمنا القائم هو عالم الاحتمالات الممكنة ـ على حد تعبير المفكر الفرنسي موران (Morin) ـ فهو يحمل في صلبه احتمالات عديدة، مهمة الانسانية حيالها أن تختار أفضلها وتعمل له. واللعبة لم تنته على أية حال، والتاريخ لم يصل إلى نهايته، شاء فوكوياما (Fokoyama) أو أبى، وباب الاختيار والتقدم مفتوح بالتالي دوماً وأبداً أمام الإنسان، في كل ما يتصل بمستقبل عالمنا.

وفوق هذا وذاك ينبغي ألا ننسى أن لا جبرية ولا حتمية في التاريخ، وفي وسع الانسان أن يبني «عولمة انسانية» ـ مقابل العولمة السائبة» أو «الوحشية» السائدة ـ اذا هو أراد ذلك وسعى له سعيه، لا سيما أن الانسان ـ على حد قول الفيلسوف الألماني هايدغر (Heidegger) ـ يستطيع دوماً أن يفكر تفكيراً مغايراً ومناقضاً لفكره.

وعلى أية حال، فالعولمة ـ كما سنرى ـ ليست حدثاً من أحداث الطبيعة لا رادع له (كالزلازل أو البراكين او الإعصارات..)، بل هي في خاتمة المطاف من صنع الإنسان. والعلائق والاشتباكات الاقتصادية على نحو ما نجدها في العولمة القائمة ليست قدراً طبيعياً، وانما هي نتيجة حتمية ولدتها سياسات معينة صنعها رجال الحكم في الدول الصناعية الكبرى.

لذا كان من المفيد ـ لجلاء هذه الظاهرة ـ أن نقف قليلاً عند العولمة السائدة السائبة، لنتبين أهم معالمها ولندرك بوجه خاص عوامل مخاضها:

أ ـ امبراطورية البلدان الرأسمالية

والحق ان «العولمة» في واقعها الحقيقي حتى الآن تعني سيطرة امبراطورية واحدة، هي امبراطورية البلدان الرأسمالية الغنية، المنقسمة بدورها فيما بينها، والمضطرة إلى أن تفسح مجالاً لقوة مستقلة عنها نسبياً تتجلى في الشركات المتعددة الجنسيات. وهي بهذا الوصف منظومة من العلاقات الاقتصادية التي يسودها الصراع والتنازع فيما بين القوى العظمى والعدوان على المجتمعات الضعيفة التي تسيطر عليها. وتضم هذه الامبراطورية التي تسودها عملات ثلاث هي الدولار والمارك والين، والتي تحكمها ثلاثة أماكن مالية كبرى، بعض الدول الهامشية، كما تحاول أن تضم إلى نواتها الجغرافية الأساسية (نعني البلدان الكبرى الثلاثة: الولايات المتحدة واليابان وأوروبا

الغربية) بعض مناطق العالم الثالث (كالمكسيك واندونيسيا والنمور الآسيوية وسواها) التي تعقد معها اتفاقات للتبادل الحر والتي تتخذ منها مصدراً لليد العاملة الرخيصة.

ومعنى ذلك كله أن عملية العولمة، كما هي في واقعها، لا تقود إلى تجانس العالم بل إلى تباينه، ولا تؤدي إلى التقارب بل إلى التباعد، وأنها بالتالي سائرة نحو بث الفرقة وعدم الاستقرار على صعيد الكون.

ب ـ العولمة والليبرالية الاقتصادية

«العولمة» ليست عملية حيادية، تحاول أن تجمع أوصال العالم. إنها أولاً وقبل كل شيء امتداد لليبرالية الاقتصادية على المستوى العالمي. وليست المسألة مسألة قبول هذه العملية أو رفضها، بل المسألة أن نحدد محتواها الاجتماعي والتاريخي الحقيقي. فمنذ الثمانينيات، كما سبق أن ذكرنا، ولدت مرحلة من النشاط المالي العالمي جديدة كل الجدة، حين ظهرت أسواق مالية مفرطة في الحرية وفي التقانة، لم يعرف العالم مثلها من قبل. وبذلك غدت العملات والبضائع وسندات الخزينة وأسهم البورصات وطائفة من المنتجات المالية الجديدة، أموراً يتم تداولها يومياً على مستوى العالم كله، بسرعة فائقة تيسرها وسائل الاتصال الالكترونية المحدثة. وهكذا أصبحت للقطاع المالي في البلدان الرأسمالية المتقدمة «حياته الخاصة»، ودخلنا بذلك حضارة «المضاربات المالية»، ودخلنا معها مرحلة الاقتصاد «غير المادي» إن صح التعبير، ونعني بها المرحلة التي فقدت فيها أهميتها العناصر المادية (كالأرض، ومصادر الثروة، والآلات) مفسحة في المجال أمام العوامل غير المادية (كالنمو العلمي والتقانة العالية، ووسائل المعلومات والاتصال، والدعاية، وأخيراً وليس آخراً الخدمات المالية).

وقد تجلت هذه النزعة الليبرالية في اتفاق، «الغات» (اتفاق التجارة العالمية) الشهير، كما تجلّى في اجتماع المنظمة العالمية للتجارة (O.M.C.) الذي أنهى أعماله في جنيف في ١٢ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٧، والذي وصل إلى اتفاق وقعت عليه ستون دولة، ينص على «تحرير» تجارة الخدمات المالية. وهو اتفاق ذكر أصحابه أنه يفسح إمكانات واسعة أمام الولايات المتحدة وأوروبا. وبموجب هذا الاتفاق يتم، بدءاً من بداية عام ١٩٩٩، تحرير النشاطات العالمية للبنوك وشركات التأمين وشركات السمسرة والوساطة في سوق عالمية يبلغ الرقم الذي تتعامل به ثلاثين ألف مليار دولار. وعلى سبيل المثال نذكر، ما دمنا نتحدث عن الخدمات المالية، أن حوالى ١٢٠٠ مليار دولار يتم تداولها في العالم يومياً في سوق العملات وحدها، وأن حجم القروض العالمية التي تمنحها المصارف في العالم كله يقترب حالياً من حوالى ٥١٧٥ مليار دولار.

ولا شك أن هذه الهجمة الشرسة لعالم المال، أو هذه الثورة المالية، لا تنفصل عن الثورة التقانية، تلك الثورة التي هي أيضاً من مقومات العولمة. فنمو التقنيات

الإعلامية والمعلوماتية يسّر على نحو خارق، كما ذكرنا، عمليات التبادل المالي وأعمال البورصات والبنوك وسواها، حين جعلها تتم في حينها و «وقتها الفعلي» كما يقال، خلال الليل والنهار دون ما توقف. كذلك يسّرت هذه الثورة التقانية المعلوماتية «عولمة الاستهلاك» إن صح التعبير، ويسّرت بالتالي مهمة خمس وثلاثين شركة من الشركات المتعددة الجنسية، تنتج من أجل العالم كله. وهكذا تستطيع شركة أمريكية مثلاً أن تنتج بضائع أو خدمات يتم تصميمها في اليابان، ويتم إنتاجها في عدة بلدان، ويتم توزيعها والاتجار بها في أوروبا. وكلنا يعلم الدور الحاسم الذي تتولاه الشركات المتعددة الجنسية هذه في تشكيل نظام العالم وفي قيادته والتحكم في مصيره، وبالتالي دورها الأساسي في تحطيم الأهداف الإنسانية للتقدم.

وفي مقابل هذه العولمة القائمة على حرية السوق التي تلعب فيها الشركات المتعددة الجنسية الدور الأكبر والتي تقودها الولايات المتحدة وبعض الدول المتقدمة من أجل مصلحتها، تفرض على الدول الفقيرة سياسات تهدف إلى تدعيم حرية السوق هذه وإلى تيسير مهمة سيطرة الدول القوية عليها، يرعاها البنك الدولي وصندوق النقد العالمي. وكأن الأزمات الاجتماعية التي يحدثها اضطراب الاقتصاد العالمي يفترض، من أجل ضبطه من قبل البلدان التي تتكون منها نواته، أن تحدث آثار مخربة لدى البلدان الأخرى، ولا سيما المتخلفة.

ج ـ منطلقات «العولمة» الليبرالية الثلاثة

وبوجيز القول، في وسعنا أن نلخص نقدنا للعولمة على نحو ما تجري، أي للعولمة التي تقودها السوق الحرة السائبة، برفضنا المعتقدات الثلاثة الرئيسة التي يقوم عليها المنطق الاقتصادي الصرف، والتي تجعل من بؤس «العولمة القائمة أداة لبؤس العالم»:

ـ أولها القول بأن النمو الاقتصادي لا يمكن أن ينظر إليه إلا من وجهة النظر الاقتصادية، في حين أن من اللازب أن يعالج أيضاً من الزوايا غير الاقتصادية.

ـ وثانيها القول بأن الخصب والرفاهية كافيان لتحقيق السلم الاجتماعي والعلمي، على نحو ما يفعل بعض الباحثين حين يشيرون إلى الأسباب الاقتصادية للاضطرابات والنزاعات والحروب، مهملين الأسباب الثقافية والتطلعات الفكرية والخلقية.

ـ وثالثها القول بالنمو غير المحدود، في حين أن الأحداث تبين لنا أن النمو نفسه يخلق من المشكلات أكثر ما يحل، وأن للتقدم مشكلاته المتقدمة، وأنه يقود إلى أزمات حضارية عميقة تصيب بلدان الغرب نفسها، على ثرائها وخصبها، بل بسبب ثرائها وخصبها.

د ـ الموقف من العولمة

ولا يعني هذا كله رفض النظرة الكونية، ورفض المبادلات الاقتصادية العالمية. ولكنه يعني **أولاً** أن ندرك أن العولمة على نحو ما تجري هي غير «النزعة العالمية» الإنسانية التي لا بد أن تكون من مطامح الإنسان دوماً والتي تتجاوز الهدف الاقتصادي المحض. ويعني **ثانياً** أن علينا أن نبحث، في إطار العولمة القائمة، عن وسائل تصحيحها وتنظيمها بل وضبطها. ويعني **ثالثاً** أن تعامل الدول النامية مع العالمية لا بد أن يكون انتقائياً، انطلاقاً من واقعها وبناها الاقتصادية والاجتماعية والحضارية. ويعني **رابعاً** وبخاصة أن نجاح فكرة من الأفكار أو نزعة من النزعات ليس دوماً دليلاً على سلامتها وصحتها.

ولا أدل على أن العولمة القائمة على حرية السوق لا تعدو أن تكون مغامرة هدفها خدمة الأهداف الاقتصادية وسواها لدول «النواة» وعلى رأسها الولايات المتحدة، من أننا بدأنا نشهد منذ اليوم مخاطر هذه النزعة، حين لا يحكمها إلا قانون الربح والسيطرة والهيمنة، وذلك من خلال الأزمة الاقتصادية الكبرى التي عصفت بالنمور في جنوبي شرقي آسيا وفي اليابان نفسها والتي تهدد أسواق العالم كلها. لقد كشفت هذه الأزمة عن تهافت اقتصاد السوق، وكشفت بوجه خاص عن طبيعته اللاإنسانية. لقد بينت للملأ أن التقدم الصناعي الذي يتم في معظم دول جنوبي شرقي آسيا التي تدعى بالنمور، هو بالدرجة الأولى نتيجة لانخفاض أجور العمال وعلى حساب آلامهم وبؤسهم، فضلاً عن تخريب البيئة، وتفجر المدن، واستغلال القوى العاملة، وإباحة عمل الأطفال إباحة مشروعة منذ سن السادسة (كما يجري في اندونيسيا)، وانعدام الحقوق الاجتماعية، وسوى تلك من الأمراض. بل إن الانفاق العام على الصحة نفسها في معظم البلدان النامية، ولا سيما بلدان أمريكا اللاتينية وآخذ في الانخفاض، باسم هذه المفاهيم العالمية الجديدة للنمو والتقدم.

أولم يشر التقرير السنوي لعام ١٩٩٧ الذي أصدرته منظمة اليونيسيف العالمية في السادس عشر من كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩٧، إلى أن ثمة سبعة ملايين طفل يموتون كل عام بسبب سوء التغذية يفوق عددهم ضحايا أي جائحة مرضيّة أو أي كارثة طبيعية أو أي حرب؟ وذلك فضلاً عما يُخلّفه سوء التغذية لدى الملايين من عاهات جسدية ونفسية دائمة. هذا في الوقت الذي تعلن فيه كارول بيلامي (Carol Bellamy) المديرة العامة لمنظمة اليونيسيف أن القضاء على سوء التغذية هو في متناول يدنا، إن صحّت عزيمتنا.

ولا أدل على عمق الأزمات الاقتصادية التي تولدها العولمة في العالم كله وفي بلدان العالم الثالث بوجه خاص، من العجز المطلق الذي انتهت إليه قمة جنوبي شرقي آسيا (ASEAN) التي اجتمعت في كوالالومبور (Kuala Lumpur) في السادس عشر

من شهر كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٧، لمواجهة الأزمة النقدية المالية الحادة التي تعرضت لها هذه البلدان. وقد استصرخت هذه الدول الآسيوية الدول الأوروبية والولايات المتحدة واليابان، من أجل مضاعفة جهودها للتغلب على هذه الكارثة. كما استصرخت صندوق النقد الدولي لهذه الغاية، معلنة عجزها عن إيقاف تدهور عملتها، مشيرةً إلى أن الأزمة «ذات بعد عالمي» ولا حلّ لها إلا عن طريق جهود عالمية هيهات أن تتحقق في ظل نظام العولمة القائم.

هـ ـ العولمة بين الأغنياء والفقراء

ونوجزها كلها بقولنا: إن العولمة التي تستند إلى حرية السوق هي العدوة الكبرى للانسجام العالمي وللانسجام الاجتماعي لأن منطقها يقوم على قسمة المجتمع فريقين: فريق الأغنياء (حوالى ٢٠ بالمئة من سكان العالم) وفريق الفقراء (٨٠ بالمئة) وهؤلاء ليسوا معنيين بالأمر، لأنهم خارج اللعبة. ومن هنا كانت السوق الحرة، ومعها العولمة، في جوهرها وصلب تكوينها، منتجة للتفاوت وعدم المساواة والعدوة الأساسية للاتساق الاجتماعي وللاتساق العالمي. وتشير النبوءات إلى أن عدد فريق الأغنياء سوف يبلغ مليار إنسان في نهاية هذا القرن، بينما يرقى عدد الفريق الثاني إلى حوالى خمسة مليارات إنسان؛ ويشير الكاتب البريطاني ويل هتّون (Will Hutton) في كتابه الجديد: **الدولة التي نحيا فيها**، إلى أن المجتمع البريطاني اليوم يضم ثلاث طبقات: طبقة البؤساء (وتبلغ نسبتها ٣٠ بالمئة من السكان ومعظم أفرادها بلا عمل). وطبقة المهمّشين ذوي الأوضاع السيئة (وتبلغ نسبتها ٣٠ بالمئة أيضاً)، وطبقة المفضّلين أصحاب الامتيازات (وتبلغ نسبتها ٤٠ بالمئة). وداخل طبقة المفضلين والممتازين هؤلاء، يشير كتاب آخرون إلى ظهور طبقة عليا جديدة قليلة العدد بالغة الثروة والأثر، هي أبرز إفرازات نظام السوق الحرة العالمية[(١٢)] .

ومن هنا يرى بعض الكتاب ضرورة إنشاء هيئة دولية، تكون بمثابة «مجلس أمن» ينظر في الشؤون الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تطرحها «العولمة».

وتبرز أهمية مثل هذه الفكرة إذا نحن ذكرنا أن كثيراً من أنصار «العولمة»، ومن

---

(١٢) نشرت صحيفة لوموند الفرنسية بتاريخ ١٩٩٩/٩/٢٩ ملخصاً للتقرير الذي أذاعه مؤتمر «منظمة الأمم المتحدة من أجل التنمية والتجارة» (المعروف باسم «كنوكد» «CNUCED» أو «أنكتاد») بتاريخ ١٩٩٩/٩/٢٧. وقد وضعت الصحيفة عنواناً مثيراً للملخص الذي قدمته هو: «أسياد العالم الجدد». ويبين التقرير أن حوالى مائة شركة عالمية كبرى تسيّر الاقتصاد العالمي (على رأسها شركة «جنرال موتورز» وشركة «فورد» وشركة «شيل»). كما يبيّن أن المبالغ التي تتعامل معها هذه الشركات المائة تصل إلى (٢١٠٠) ألفين ومائة مليار دولار، أي ما يعادل ضعف الناتج القومي الداخلي لبلد مثل فرنسا، وأكثر من عشرة أضعاف الناتج القومي الداخلي لبلد مثل المكسيك.

الأمريكيين أنفسهم، أخذوا يشعرون بمخاطرها، بل إن سياسياً مثل بريجنسكي (Z. Brzezinski) مستشار الأمن القومي للرئيس السابق كارتر، وهو الذي يجعل من الدفاع عن التفوق الأمريكي والإبقاء عليه صلب همومه، يقول في حديثه عن مفهوم السوق الحرة ما يأتي: إذا لم تؤد الممارسة الديمقراطية، وبوجه خاص الأداء الاقتصادي لنظام السوق الحرة، إلى تحسن ملموس بيّن في الأوضاع الاجتماعية (لبني البشر)، فإن حدوث رد فعل سلبي على هذين المفهومين لن يكون إلا مسألة وقت(١٣).

ولا أدلّ على ما في جوهر «العولمة» من روح الغلبة والهيمنة والتنافس الوحشي، من أن الكثير من الدول المتقدمة نفسها وعلى رأسها دول أوروبا والصين أخذت تضيق ذرعاً بهذا الطراز من «العولمة» التي تكاد تصبح ضرباً من سيطرة «قطب عالمي واحد» (هو الولايات المتحدة) على العالم كله، وكلنا يعرف قصة الاستثناء الثقافي الذي كافحت فرنسا للحصول عليه في مفاوضات «الغات» والذي ما تزال تكافح من أجله. ولعلنا نذكر قول لامبيرتو ديني رئيس وزراء ايطاليا السابق الذي نادى بوجوب منع الأسواق (يعني الأسواق العالمية الليبرالية) من تقويض السياسة الاقتصادية لبلد بأكمله. والكثيرون يذكرون تصريحات الرئيس الفرنسي جاك شيراك الذي شبه المضاربين في القطاع المالي بوباء الإيدز في الاقتصاد العالمي.

ذلك أن العولمة القائمة هي بمعنى من المعاني النهاية القصوى للنظام الرأسمالي الذي بدأ أيام الثورة الصناعية الأولى (بين عام ١٧٥٠ وعام ١٨٥٠)، ولكنها فوق ذلك - بل قبل ذلك - ايديولوجية تعكس إرادة الهيمنة على العالم وتدعو إلى تبني نمط حضارة معين هو النمط الثقافي الأمريكي المهيمن. وجوهرها بالتالي جوهر ايديولوجي وفكر موظف في خدمة صراع المصالح. ولا أدل على ذلك من أنها - على سبيل المثال - تستثني من العولمة انتقال اليد العاملة وعنصر العمل والعمالة.

و - العولمة الثقافية

ولعل أخطر نتائج العولمة الحالية القائمة ما تؤدي إليه من هيمنة ثقافية ومن اختراق ثقافة الأقوى ثقافة الأضعف، ومن امّحاء الثقافات العالمية الكبرى نفسها، على الرغم من تفوقها النوعي وعلى الثقافة الغربية المسيطرة على الثقافة الأمريكية بوجه خاص. وإذا كان من أهداف النزعة العالمية السليمة تفاعل الثقافات والحوار المتبادل بينها واغناء بعضها بعضاً، فإن الايديولوجيا التي تحكم العولمة السائدة لا تعني حتى موت الايديولوجيات، كما يقال أحياناً، بل تعني الاختراق الثقافي المحمّل

---

(١٣) Zbigniew Brzezinski, *Out of Control: Global Turmoil on the Eve of the Twenty-first Century*, A Robert Stewart Book (New York: Scribner; Toronto: Maxwell Macmillan; New York: Maxwell Macmillan International, 1993), p. 216.

بايديولوجية معينة، هي ايديولوجية المخترق، بكل ما تحمله معها من روح أنانية ونزعة فردية مستسلمة، ونرجسية مفرطة، وتكريس لمبدأ الغلبة والتفوق بأي ثمن، واستسلام للجهات المستغِلة. وبتعبير موجز ان العولمة الثقافية التي تحملها العولمة السائدة تؤدي إما إلى امّحاء الثقافات وذوبانها في بوتقة الثقافة المسيطرة، وتسطيحها وتشاكلها بالتالي، وإما إلى تقوقع الثقافات حول نفسها واحتمائها بجلدتها الأصيلة، وإما إلى صراع الثقافات على نحو ما يحدثنا عنه هانتنغتون (Huntington) في كتابه الشهير. ويتعاظم أثر هذا الاختراق الثقافي لأننا أمام ثقافة «ما بعد المكتوب»، التي تقدم نظاماً ثقافياً يشبه سائر مواد الاستهلاك، نعني أنها تقدم معلبات ثقافية تتضمن مواد ثقافية جاهزة للاستعمال(١٤).

ويزيد في مخاطر هذا النظام الثقافي الجديد الذي تولده العولمة عدم التكافؤ في هذا النظام ـ من حيث القدرات التكنولوجية والمعلوماتية ـ بين الدول المتقدمة ودول الأطراف. وقد عبرت عن مخاوفها من هذه الامبريالية الثقافية دول متقدمة عديدة فضلاً عن الدول النامية، على رأسها فرنسا.

ونقول عابرين ان الموقف السليم الذي ينبغي أن تقفه الدول العربية من أجل اجتناب مخاطر العولمة بوجه عام ومخاطر العولمة الثقافية بوجه خاص، ليس موقف الرفض المطلق للعولمة القائمة ولا موقف القبول التام بها. وقوام هذا الموقف الصحيح أن على البلاد العربية ـ اذا هي أرادت اجتناب مخاطر العولمة ـ أن تنطلق من داخل الثقافة العربية نفسها، وأن تتولّى احياءها وتحديثها (والتحديث (Modernisation) هو غير التغريب (Occidentalisation). ذلك أن حاجتنا إلى الدفاع عن هويتنا الثقافية لا تقل عن حاجتنا إلى اكتساب الأسس والوسائل اللازمة لدخول عصر العلم والتقانة والمعلومات.

ز ـ العولمة والتربية

وهذا كله يقودنا في خاتمة المطاف إلى أن نطرح المسألة الأساسية التي كانت ضالتنا عندما تحدثنا عن خصائص النظام العالمي وعن العولمة بوجه خاص، نعني انعكاس ذلك كله على نظم التربية، ودور التربية في توليد نظام عالمي أفضل، وما تفرضه العولمة على نظم التربية العربية من تحديث وتطوير من جانب ومن تأهيل واستمساك بالجذور من جانب آخر.

ولا يتسع المجال للتفصيل في هذا الموضوع. وقد أشرنا بشيء من التفصيل إلى

(١٤) بلقزيز، **العولمة والممانعة: دراسات في المسألة الثقافية**، ص ٥٢ وما بعدها.

انعكاسات العولمة على التربية في بعض مؤلفاتنا الأخرى[١٥]. وحسبنا أن نقول ـ موجزين إيجازاً مخلاً ـ ان ظاهرة العولمة وما يرافقها من تغير في بنية العلاقات الانسانية وفي بنية الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وضعت الفلسفات التربوية والنظم التربوية في العالم كله أمام خيارات وأهداف جديدة، وأخذت تدخلها في صلب بناها وأهدافها ووسائلها ومناهجها. ولا بد لها ـ ان أرادت أن تستجيب لها استجابة سليمة ـ من أن تحدث ـ بتأثيرها ـ ثورة تربوية كاملة. وأهم هذه المطالب الجديدة التي تمليها العولمة ـ ومعها التغير السريع في بنية العالم ـ ما يأتي:

(١) **تحقيق المرونة في النظام التربوي** (سواء في أطر التربية أو مراحلها أو أشكالها أو زبائنها أو قنوات العبور أو المرور فيها ـ . . . الخ) والانطلاق بالتالي من حقيقة غدت أساسية: وهي ان النظام التربوي الثابت الجامد قد مات إلى الأبد في عصرنا المتغير.

(٢) **الاهتمام بالتربية الدائمة المستمرة طوال العمر** ـ من المهد إلى اللحد كما جاء في تراثنا ـ. والانطلاق من حقيقة أخرى مهمة: وهي أنه لم يعد هنالك تعليم يتم مرة واحدة في العمر، وإلى الأبد. فلا حدّ للتعليم الا المزيد من التعليم. وليست هنالك سنّ معينة يتم فيها التعليم، بل حدّ التعليم ـ على حد قول عمرو بن العلاء ـ هو الحياة. ومثل هذا المطلب يفرض نفسه في عالم تتغير فيه بنية المهنة والأعمال تغيراً سريعاً لابد أن يقابله إعداد مستمر وتجديد مستمر للقوى العاملة في شتى المراحل والأعمال.

ج ـ **جعل التعلّم الذاتي أساس التعليم وجوهره**، ولا سيما بعد ذيوع التقنيات الالكترونية الحديثة بأجيالها المتوالدة، بحيث أصبح في مقدور أي انسان ومن واجبه ان يعلّم نفسه بنفسه بشتى الوسائل (ومن بينها الانترنت).

د ـ **الاهتمام الخاص بتكوين المواقف والاتجاهات الملائمة لعصر العلم والتقانة**، والتي تمليها العولمة وما تفرضه من معايير جديدة في انتقاء اليد العاملة (كالقدرة على التعامل مع التقنية الحديثة ـ وامتلاك روح الخلق والإبداع ـ وامتلاك روح التنظيم والتخطيط ـ والقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة ـ والقدرة على التعامل مع الآخرين ـ امتلاك القيم الملائمة لعصر التقانة كما يقال، من مثل روح الحوار وروح المسؤولية اللتين يشير إليهما المفكران الألمانيان هابرماس (Habermas) وهانس جوناس (Hans Jonas). . . الخ).

---

(١٥) انظر: عبد الدائم، **دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة: الثقافة العربية الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها**، ولا سيما الفصلين الرابع والخامس. ويحسن الرجوع أيضاً إلى كتاب: عبد الله عبد الدائم، معدّ، **مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٥).

سادساً: المشكلات الإنسانية في عالم اليوم وأزمة القيم

ولكن لا بد أن ندع العولمة ـ والحديث عنها ذو شجون لا تنفذ ـ كي ننتقل إلى الطراز الثاني المهم من التحديات التي تواجه عالمنا اليوم والتي لا تنفصل عن العولمة مع ذلك ـ نعني عجزه الفاضح عن التصدي للمشكلات الاجتماعية والإنسانية، بل إمعانه في التوليد المتكاثر لمثل هذه المشكلات، بحكم طبيعة النزعة الاقتصادية السائدة فيه كما رأينا، وما يرتبط بها من عولمة سائبة مستعدية وبحكم منطقه الداخلي الذي لا يولي هذه المشكلات أكثر من الاهتمام اللفظي، بل بحكم ما فيه من تقدم تقاني وصناعي. وواضح أن الصلة وشيجة بين هذا الجانب من جوانب عجز العالم الحالي وبين ما ذكرنا عن العولمة والارتباط بينها وبين السوق الاقتصادية والمالية الحرة.

١ ـ الأمراض الاجتماعية والوجه الآخر للتقدم

ـ والحق، إننا حين نتصدى للأمراض الاجتماعية والإنسانية لحضارتنا، نشير إلى علة حضارية خطيرة، عبّر عنها عالم التحليل النفسي فرويد بقوله إن أي حضارة تولّد في ذاتها خمائر اندثارها. فاجتماع ضروب النمو الإيجابي التي حدثت في ميادين الحياة المختلفة نمّى بمعنى من المعاني الوجه الآخر السلبي للفضائل الحضارية التي ما نزال نتمتع بها. وأمراض المدنية هي حقاً الوجه الآخر لنمو الفردية والتقنية والمال والرفاهية:

فالتقانة مثلاً هي التي أفسحت المجال لاستثمار طاقات الطبيعة وتسخيرها. ولكنها هي أيضاً التي يسّرت استغلال بني البشر، وسيطرة السلوك الفردي والمقنن الذي يحول دون ترابط الناس وتوادهم وتعاطفهم، وهي التي أدت إلى تلوث البيئة وخرابها وإلى هبوط المستوى النوعي لحياة الناس.

والنمو الرأسمالي هو الذي أدى إلى نمو الإنتاج والمبادلات التجارية والاتصالات، ولكنه في الوقت نفسه هو الذي جعل من شؤون الحياة كلها سلعاً تباع وتشترى، وقضى على التضامن، وجعل المصلحة المادية والكسب المادي أساس الوجود الإنساني. ومأساة «جنون البقر» وما تلاها من تسمم الدجاج بعض الشواهد على ذلك.

وها هي ذي الألغام المبثوثة في حوالى ستين دولة والتي يبلغ عددها في العالم ١١٠ ملايين لغم تقتل إنساناً كل عشرين دقيقة. وعلى الرغم من ذلك فإن ثمة دولاً ما تزال ترفض التوقف عن إنتاج الألغام (على رأسها الولايات المتحدة).

ونمو أجهزة الدولة هو الذي يسّر ظهور أجهزة بيروقراطية معقدة ضخمة، تسحق كل ما هو فردي ومشخص وملموس، من جانب، وتولّد عدم المسؤولية من

جانب آخر. وقضية الدم الملوث بالسيدا (الإيدز) التي أثارت في فرنسا وسواها ضجة كبرى، مثال من أمثلة كثيرة على نقائض التنظيم البيروقراطي ـ العلمي وآفاته، حين يغدو الدم سلعة تخضع للمردود الاقتصادي. وقد انضاف إلى هذا المثال مثال أحدث كشفت عنه الحكومة البريطانية في منتصف شهر كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٧، إذ أعلنت أن حوالى ثلاثمائة شخص في إيرلندا تلقوا علاجاً مصنوعاً من دم كان قد تبرع به شخص مات من مرض «جاكوب» الناجم عن أكل لحم البقر الملوث بهذا الداء. وقد عولج بهذا الدواء ٢٦٨ مريضاً في تسعة مستشفيات في إيرلندا.

والأمثلة أكثر من أن تحصى على الوجه الآخر للتقدم الذي يتجلى في شتى مجالات الحياة: في بنى المدن المفككة ومجاهلها المتباعدة المعزولة واختناق السير فيها، وما يصاحب ذلك كله من ضيق ونزوات وحنق والتهاب للعقول والصدور ـ وفي سيطرة الحياة الفردية وبروز نزعات الانكماش على الذات وما دعاه بعضهم باسم «انبثاث الأنا» (Metastase de l'ego) ـ وفي انحلال الروابط بين الأسرة والمدرسة، وبين الآباء والأبناء ـ وفي هشاشة الزواج وتكاثر الطلاق وشيوع العزلة والانفراد ـ وفي تزايد أعداد المنتحرين ورواد المصحات العقلية وملتهمي الحبوب المهدئة ـ وفي عزلة الطاعنين في السن، ومن الأمثلة الصارخة عليها ما جرى لذلك الحذّاء الذي كان يقطن أحد أحياء باريس، والذي مكث ميتاً على فراشه خمسة أعوام بتمامها (منذ عام ١٩٨٩ دون أن يعلم أحد بموته) ـ وفي تفاقم مشكلات الشباب وارتفاع حالات الجنوح لديهم، بل في تكاثر الجرائم في أوساطهم وانتشار مظاهر العدوان لديهم انتشاراً غدا يهدد حتى سائقي وسائل المواصلات، ويهدد المعلمين في المدارس الثانوية نفسها، الأمر الذي يحمل بعض الباحثين إلى أن يروا في ذلك كله مقدمات لولادة «مجتمع بربري».

هذا فضلاً عن تزايد أعداد المنتحرين بين هؤلاء الشبان والمراهقين، وفضلاً عن ذيوع تعاطي المخدرات ذيوعاً أصبح من الصعب أن يتم ردعه عن طريق العقاب، مما يدعو العديد من المهتمين بهذا الشأن اليوم إلى المطالبة بإباحة تعاطي ما يدعونه بالمخدرات اللطيفة (وقد صدرت في العديد من الدول فعلاً قوانين تبيح ذلك). وفي الجملة يبدو اليوم أن المراهق والشاب هو الذي تنعكس عليه مشكلات حضارتنا كلها على أعنف شكل، وأنه المرآة الصادقة التي تكشف بشاعتها وهولها.

٢ ـ تراجع الديمقراطية

وإلى جانب هذه المشكلات الاجتماعية التي يولدها العالم الحديث وتنبتها أرقى أشكال التقدم، تبرز مشكلات إنسانية كبرى أشد خطراً، على رأسها تراجع الديمقراطية التي تعتبرها تلك البلدان شعارها الأول وتبرر بها كل ما تفعل. ويرجع

ذلك إلى أسباب عديدة، أهمها أزمة الإيديولوجيات التي يعاني منها العالم. فسقوط الاتحاد السوفياتي - خلافاً لما كان يتوقعه الكثيرون - لم يؤد إلى ترسيخ الديمقراطية، وإلى القضاء على العنف، بل أدى على العكس إلى تفاقم العدوان والوحشية وانحاء قيم الديمقراطية يوماً بعد يوم. وكما يقول أوكتافيو باز (Octavio Paz): «إن ما نشهده اليوم ليس نفياً نقدياً للقيم المألوفة، بل انحلالاً لهذه القيم»[١٦].

لقد كان هدف الثورة الاشتراكية، كما نعلم، إقامة سياسة حضارية تهدف إلى إلغاء البربرية القائمة في العلاقات بين الناس: كاستغلال الإنسان للإنسان، وطغيان السلطة الهوجاء، والأنانية، والعرقية، وفقدان الحوار والتفاهم، وغير تلك من القيم الإنسانية الديمقراطية وقد نذرت نفسها لتحقيق الديمقراطية داخل النسيج الاجتماعي كله، وأكدت على ما يعرف باسم الديمقراطية الاجتماعية. غير أن الصيغة التي اتخذتها هذه الثورة في الاتحاد السوفياتي ما لبثت حتى ألغت شتى أشكال الديمقراطية، ولم تستطع أن تمنع الانحسار الديمقراطي الذي كان ينمو ويزداد في أعماق الحضارة العالمية، لأسباب عديدة، بل زادت فيه وأوكت ناره.

وبعد سقوط الاتحاد السوفياتي تفاقمت أزمة الديمقراطية لأسباب عديدة: منها أن الغرب خرج من الحرب الباردة منهكاً لا ظافراً. ومنها أن حضارته كانت في طريقها إلى الأفول حضارياً وإنسانياً. وما قاله منذ سنين هانس كون (Hans Kohn) الذي شهد الحربين العالميتين يصدق على ما يجري في عالمنا اليوم، بل هو فيه أمرّ وأدهى. لقد قال آنذاك «إن إنسان القرن العشرين أقل اطمئناناً وثقة من إنسان القرن التاسع عشر. لقد شهد وعايش وعانى من قوى الشر التي عرفها التاريخ. وما كان يبدو وكأنه مضى وانقضى، عاد وانبثق من جديد: كالتعصب في المعتقد، والإيمان بالقادة المعصومين، والعبودية والمذابح واقتلاع جماهير بكاملها، والبربرية التي لا ترحم»[١٧]، بل إن الفيلسوف الياباني: تاكيشي أوميهارا (Takeshi Umehara) يذهب إلى أبعد من ذلك ويرى «أن فشل الماركسية وتفكك الاتحاد السوفياتي ليسا سوى دلائل مسبقة تشير إلى انهيار الرأسمالية الليبرالية التي هي التيار الغالب في عصرنا الحديث». وعنده أن الليبرالية هذه، ليست كما يظن، بدلاً عن الماركسية، وليست الإيديولوجية التي تسود نهاية التاريخ، بل هي حجر اللعب الذي سوف يسقط[١٨]. ومن أسباب تفاقم أزمة الديمقراطية كذلك عدم وجود فهم شامل جامع للمعنى الحقيقي للديمقراطية.

---

(١٦) Octavio Paz, *Une planète* (Paris: Folio, 1997), p. 17.

(١٧) Hans Kohn, *Twentieth Century* (New York: [n. pb.], 1949), p. 53.

(١٨) Takeshi Umehara, «Ancient Japan Shows Post-modernism the Way,» *New Perspectives Quarterly*, no. 9 (Spring 1992), p. 10

- وفي وسعنا أن نضيف إلى هذه الأسباب جميعها التي أدت إلى تراجع الديمقراطية في الغرب ولا سيما بعد سقوط الاتحاد السوفياتي، أسباباً أخرى عديدة. منها السبب الذي أشار إليه بريجنسكي في أحدث كتبه، حين قال بالحرف الواحد: «إن الديمقراطية تنفي النزوع إلى أي تعبئة امبريالية»[١٩].

وهذه التعبئة الامبريالية هي جوهر ما تفعله الولايات المتحدة اليوم، وما يوجه سياستها كلها. ومنها أن سلوك الدولة الكبرى بعد سقوط الاتحاد السوفياتي، وهو سلوك يتنكّر للثقافات الأخرى، أدى ويؤدي، كما يقول صموئيل هانتنغتون (Samuel Huntington) في كتابه الذي أشرنا إليه **صدام الحضارات** والذي ظهر عام ١٩٩٦، إلى سعي الثقافات العالمية غير الغربية إلى تجديد ذاتها وتأكيد وجودها الثقافي وإلى الرفض المتزايد للثقافة الغربية وللديمقراطية الغربية على نحو ما يتم تطبيقها[٢٠].

٣ ـ أزمة القيم في عالم اليوم

والحق إن وراء هذا كله ـ ولنقلها بواضح العبارة ـ أزمة القيم في الغرب وفي العالم. وليس من الجديد أن نقول إن الغرب، والولايات المتحدة بوجه خاص، يعاني من أزمة روحية إنسانية تتفاقم يوماً بعد يوم، بسبب النظام الاقتصادي الطاغي بوجه خاص. ولقد عبّر عن ذلك أوضح تعبير البابا يوحنا الثاني حين بيّن عجز النظم الاقتصادية عن رسم مصير الإنسان قائلاً: «لا يملك أي نظام اقتصادي في ذاته المعايير اللازمة للاختيار اختياراً صحيحاً بين ما نشهد من الأشكال الجديدة والتقدمية لإرواء الحاجات الإنسانية، من جانب، وبين الحاجات الجديدة المصطنعة التي تحول دون تكوين شخصية إنسانية ناضجة، من جانب آخر».

وإذا نحن أردنا أن نبحث عن الاتجاهات الأخلاقية السائدة اليوم والتي تتصدى لمشكلات عالمنا الحالي، أمكننا بشيء من التبسيط أن نقسمها قسمة ثنائية: فهنالك الاتجاه الماجن إن صح التعبير، وهنالك الاتجاه الصابر أو الصامد. أما الاتجاه الماجن فيعبر في الواقع عن جوهر الديمقراطية الفاسدة التي تسود اليوم، وهو لا يكتفي بتحويل نشاطات الإنسان كلها إلى أدوات هدفها إعادة إنتاج ما هو قائم، بل يرى جازماً بأن ليس ثمة غايات أخرى وأهداف أخرى ممكنة. إنه لا ينكر بأن المشروع الذي يقوم عليه النظام العالمي الحالي كله، نعني نظام المنافسة من أجل الثروة، هو في أعماقه نظام طوباوي. ولكنه يرى فيه أقل الشرور الممكنة. ومن هنا يدعو إلى الليبرالية الكاملة والشاملة ويدعو إلى «تقليص الدولة»، أي رد دورها إلى الوظيفة

---

(١٩) Zbigniew Brzezinski, *Le Grand échiquier* (Paris: Bayard, 1997), p. 63.

(٢٠) Samuel P. Huntington, *Le Choc des civilisations* (Paris: Odile Jacob, 1997), p. 87.

الأساسية لها، وهي وظيفة الزجر والردع.

وواضح أن هذا الاتجاه الماجن يستمد مشروعيته فقط من كونه على وفاق مع ما هو قائم. اما الاتجاه الصابر أو الصامد، فينطلق من تعرية القيم الخاطئة، والكشف عن مفاهيم السيطرة وعن كل ما هو سلبي في العالم القائم. صحيح أنه كالاتجاه الماجن، يعتقد بأن الوضع القائم يصعب تجاوزه، غير أنه، خلافاً للاتجاه الماجن، يدعو إلى قيام أخلاق رافضة مقاومة. والمقاومة تعني أولاً كما قلنا ونقول فضح الشر ومصدره، وإنقاذ ما تبقى من المنازع الإنسانية. ويضم هذا الاتجاه الخلقي الصامد اليوم فئات متعددة من المنافحين من أجله: من مؤرخين وثوريين ومفكرين وثائرين ضد فظائع التاريخ القديم والحديث وسواهم. كما يأخذ صوراً وأشكالاً مختلفة.

ولا مندوحة من أن نشير إلى اتجاه أخلاقي ذائع، على تفاهته، وهو الذي يطلق عليه بعضهم وصف «الطيبة». والطيبة هذه صفة ملحقة بالأخلاق، إن صح القول، يأخذ بها المنادون بالعواطف الطيبة، والمشاعر الآدمية، ونقع عليها بوجه خاص في الولايات المتحدة. وهي اتجاه يستر في حقيقته بحر الحروب التي يشنها الجميع على الجميع، بقشرة رقيقة لامعة من الأخلاق. ولسان حال أصحاب هذا الاتجاه يلخصه ما يأتي: لا شك في أن العالم خبيث وأن العنف سائد، ولكن على الإنسان أن يكون خيّراً وطيّباً يحترم سواه. وعلى كل إنسان أن يبقى حيث هو ويرتضي مكانه ومكانته، وعلى الجميع أن يصلّوا معاً على اختلاف منازعهم وأن يجتمعوا في معبد واحد. ولا حاجة إلى القول أن هذه النزعة الطيبة التي تهبّ علينا من الولايات المتحدة بوجه خاص ليست إلا طلاء مبتسماً لواقع تسيطر عليه القوة على اختلاف ألوانها، وليست بالتالي إلا تبريراً للتفاوت والظلم والطغيان.

ولقد قلنا منذ حين إن أي بحث عن الأخلاق لا يتهم النظام الذي هو أصل البؤس الإنساني بحث عقيم لا يوصل إلا إلى طريق مسدود.

وأصل البؤس ومصدره هو «العولمة» الحرة السائبة القائمة على الليبرالية الاقتصادية والنمو المالي «الوحشي». كما سبق أن رأينا. وحسبنا هنا أن نشير إلى أهم الأسس الفكرية التي تقوم عليها هذه العولمة والتي تجعل منها المولّد الرئيس لأزمة الأخلاق في عالمنا. وفي وسعنا أن نجمل هذه الأسس في ثلاثة:

ـ القول بالفردية الكاملة المطلقة في مقابل القول بالمواطنة وتغليب الشأن الاجتماعي.

ـ الأخذ بفلسفة الربح والنجاح، واعتبار الربح هو الموجه الأساسي بل الغاية الأساسية للسلوك الإنساني. ونجد جذور هذا الاتجاه في الفلسفة البراغماتية الأمريكية لدى ويليام جيمس وديوي وسواهما ممن يعتبرون النجاح أساس الحقيقة ومعيارها.

فالفكرة الصحيحة عند جيمس كما نعلم، هي الفكرة التي تؤدي إلى مردود مادي (which pays) كما يقول.

ـ وأخيراً اعتبار المنافسة الأساس الذي تقوم عليه الروابط الاجتماعية. فالأفراد عندها ليسوا أفراداً معزولين ومجزّئين فحسب، بل هم فوق ذلك مدفوعون بعضهم ضد بعض في قلب منافسة لا ترحم.

وواضح أن نموذج الإنسان هذا الذي تنادي به الحضارة الغربية القائمة، مناداة خفية ضمنية إلى حد ما، هو النقيض الكامل للنموذج الذي سادت الدعوة إليه خلال قرن من الحضارة الأوروبية (من عام ١٨٧٠ ـ ١٩٧٠). وقوام هذه الدعوة: ربط الفرد بالمجتمع، وتكافؤ الفرص، والمواطنة. وهي دعوة لخصتها الثورة الفرنسية منذ عام ١٧٨٩ في شعارات ثلاثة: الحرية والمساواة والتآخي.

ذلك أن في قلب النموذج الأنغلوسكسوني الذي اشتد في أمريكا الشمالية، عنفاً حالاً فيه «ومحايثاً» له كما يقول الفلاسفة، يتجلى في المنافسة. أما النموذج الذي ساد عصر التنوير الأوروبي فقد تكوّن تاريخياً من خلال الرغبة في ضبط العنف القائم داخل الروابط الاجتماعية. ومن المؤسف أن الذي يسود اليوم في الغرب والذي يحاول نقله إلى العالم ونقل العالم إليه هو النموذج الأول، النموذج الليبرالي القائم على العنف الشامل. وبذلك أصبح الفرد هو المحور، وكأن مجتمع الأفراد يحلّ اليوم محل مجتمع الطبقات الاجتماعية بالأمس. وكأننا غدونا في عصر «أيّ فرد كان» على حد تعبير آلان إيرنبرغ (Alain Ehrenberg)[٢١]. إنه الفرد الملقى به في عالم المنافسة، والمسؤولية الفردية عن ذاته فقط. وهو لا يتبع أحداً، اللهم إلا نفسه، وعزلته قد تعوض عنها الأرباح الرمزية التي يدرها عليه صراعه من أجل فرض وجوده. إن ما يجري اليوم إذن هو أمركة أنماط الانتاج الاجتماعي. وفيها يختفي كبار ممثلي المستقبل، بل إن الكاتب ريشارد روا (Richard Roi) يذهب إلى أبعد من ذلك فيقول إن الموقف الوحيد المسؤول اليوم هو التكيف العملي البراغماسي مع النظام القائم ورفض النقد والتجريح بوجه خاص[٢٢]. وهكذا يرتد دور الفرد ـ وفق هذه النظرة ـ إلى شيء واحد: وهو التكيف مع نظام التسلط السائد.

على أن هذا الواقع الأخلاقي القائم السائد، ما يزال يلقى مقاومة متعددة الأشكال والمعاني في الغرب نفسه. فعلى مستوى الأفراد، تتم هذه المقاومة على شكل سلبي، إذ يحاول الأفراد أن يتغلبوا على الوحشة الفردية وعلى التجزؤ الفردي وافتقاد

---

(٢١) Alain Ehrenberg, *Le Culte de la performance* (Paris: Pluriel; Calmann-Lévy, 1991).

(٢٢) Richard Roi, dans: *Le Monde*, no. 3 (mars 1992).

الهوية، عن طريق الحب والبحث عن اللذائذ، وعن طريق الصداقة والانتماء إلى عصائب الرفاق. وأبناء المدن يضيفون إلى ذلك العودة إلى الأطعمة الريفية، أو البحث عن أصدقاء أوفياء يجدونهم لدى الكلاب والحيوانات الأليفة، أو تزيين بيوتهم بالنبات. أما الضيق المبرح فكثيراً ما يقاومونه عن طريق اللجوء إلى الأدوية المهدئة، أو إلى المنجمات والمنجمين، أو إلى رياضة اليوغا وسواها، وكثيراً ما يدفعهم ضيقهم إلى أن يلقوا بأنفسهم في أحضان الكحول والمخدرات. هذا فضلاً عن الاهتمام أحياناً بالمباريات الرياضية على اختلاف أشكالها، وفضلاً عما توفره لهم السياحة أحياناً من حياة حقيقية. وقد انضافت إلى هذه النشاطات حديثاً النشاطات المتعلقة بالبيئة وبالمنتجات الزراعية والحيوانية الطبيعية المضمونة بيولوجياً. وقد تكونت مقاومة منظمة إلى حد ما، نتيجة للإدراك الواعي لمشكلات ثلاث مجتمعة: تراجع البيئة، وأزمة البطالة، وموت الريف.

وثمة مقاومة نجدها لدى ما يعرف باسم المجتمع المدني. فهذا المجتمع المدني بجمعياته ومؤسساته ونواديه ونقاباته، يقاوم دون شك، ولكنه يقاوم غالباً بالتعاون مع النظام القائم محاولاً تخفيف شروره ومساوئه لا أكثر.

سابعاً: حلول في الأفق

ومن العسير ـ وسط هذا البحر ـ أن نبحث عن الحلول الممكنة لأزمة عالمنا المعاصر. ونكتفي بتقديم عرض خاطف للحلول المطروحة في الأدب العالمي.

وقبل أن نبحث على هذا النحو في تقويم الحضارة المعاصرة وفي بدائلها الممكنة، نود أن ننضو عن الأذهان وهماً قد يكون علق بها بعد العرض لسمات العالم المعاصر عرضاً لا يخلو من قسوة وشدة.

وفي هذا نقول إننا ندرك المكاسب الكبرى والفريدة للحضارة الحديثة ونؤمن بها. وقد أشرنا عابرين منذ البداية إلى بعضها. غير أننا نرى في الوقت نفسه أن هذه المكاسب متحدة اتحاداً عضوياً عميقاً مع مساوئها. وبسبب هذا قد لا تبدو هذه المساوىء للعيان بيسر. ومن أجل هذا حاولنا أن نتريث عندها بشكل خاص. وقد سبق أن رأينا في أكثر من موضع في هذا الفصل أننا نعتبر مظاهر الاضطراب والقلق والفوضى مظاهر بنيوية تصدر عن بنية الحضارة المعاصرة نفسها. ومن هنا كان من الهام أن ندركها ونحللها، وكان من الهام أن نتساءل عمّا إذا كان من الممكن أن تسلك الحضارة الحديثة سبلاً جديدة تقود إلى اجتناب بعض آثارها الضارة ومخاطرها الكبرى. ولسنا ممّن يؤمن بأن معالجة مساوىء العصر الحديث يمكن أن تتم بمعزل عن معالجة جملة كيانه ووجوده، ولسنا ممّن يبسّط الأمور تبسيطاً لا يخلو من سذاجة بريئة حين يظن أن في وسع أي بلد أن يأخذ ما صلح من الحضارة المعاصرة (ولا

سيما تقنياتها) وأن يهجر ما سوى ذلك. فالحضارة المعاصرة كل لا يتجزأ. وزوال مساوئها رهن بتقويم مسيرتها كلها. ومن هنا تبدو صعوبة المسألة.

يضاف إلى هذا أن من أسباب توقفنا عن مآسي العالم المعاصر والحضارة الحديثة، أننا أردنا أن نبحث بوجه خاص في انعكاس الحضارة المعاصرة على الإنسان وعلى وضعه في العالم وعلى سلوكه ومصيره. فمثل هذا البحث عن أجواء الإنسان المعاصر (في الغرب) هو الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بفلسفة التربية. وفضلاً عن ذلك، فإن معيار نجاح أي حضارة أو فشلها هو ما تصنعه من أجل الإنسان وما تصنعه من إنسان. وعندما حاولنا أن ندرك العالم المعاصر ونحلله من هذه الزاوية، زاوية ما يقدمه للإنسان وما يولّده من إنسان جديد، تجلّى الجانب المظلم في الحضارة المعاصرة بأجلى صوره، وهو جانب لم نتناول من ثغراته ومآسيه إلا النزر اليسير. وقد أطنب المفكرون من كل جنس ومصر في تحليل واقع العالم المعاصر ولا سيما في علاقته بالإنسان. ويكاد القارىء لذلك السيل من الأدب الذي يعالج هذا الموضوع يتساءل، أمام ما يكشف عنه من قلق العصر الحديث واضطرابه وفوضاه: هل إلى خروج من سبيل وهل ما تزال الحضارة الحديثة قادرة على تصحيح المسار أم أن ماردها انطلق ولن يتوقف مهما تكن الكوارث والفتن التي يثيرها؟ وهل ما يزال هنالك أمل في أن تولّد الحضارة المعاصرة، من قلب الفوضى والاضطراب بل بسببهما، إنساناً جديداً قادراً على أن يحرف مسيرة التطور وعلى أن يتصور نمطاً من الحياة مختلفاً؟

أسئلة حاول الكثيرون الإجابة عنها، وكانت الإجابة متباينة تباين نزعات أصحابها. ومن العسير أن نحيط بكل ما تخيلته أفكار الكتّاب من حلول. غير أننا قد لا نكون مخطئين إن بدا لنا أن الإجابات عن هذه المسألة، على تكاثرها وتنوعها، يمكن ردّها إلى ثلاثة نماذج أو حلول: **أولها** الحل الشامل الكلي الذي يدعو إلى إعادة نظر شاملة في مجرى الحياة المعاصرة. **وثانيها** الحل الروحي الذي يدعو إلى إحياء المقدسات، دينية كانت أو غير ذلك. **وثالثها** الحل البراغماتي العملي الذي يدعو إلى اقتناص النظام من قلب الفوضى عن طريق مزيد من التقدم والجهد أو عن طريق التدجين العملي لبعض التغيرات. ونتوقف في ما يلي عند كل واحد من هذه الحلول.

١ ـ قوام الحل الشامل أو الكلي إقامة نظام اجتماعي مطلق وبناء ايديولوجيا متكاملة تفرض على أبناء المجتمع، وكأنها ديانة جديدة. ويسود هذا الحل بوجه خاص في البلدان التي تأخذ بما يعرف باسم النظام المجموعي الذي يفرض ايديولوجيا معينة، كالشيوعية أو الماركسية أو سواها. ومن أسس هذا النظام المجموعي الحديث إحداث انقطاع مع الماضي، والاتجاه نحو المستقبل وتوجيه الجماهير نحوه.

ولا شك أن مثل هذا الحل أسهل الحلول، ولكنه حل مفروض، كما أنه معرض دوماً للخطأ بسبب غياب التفاعل الديمقراطي السليم، ومع ذلك فمغريات

الأخذ به غدت عديدة في عصرنا الحاضر، وقد يبدو اللجوء إلى الشخص التاريخي الذي يقود مثل هذا النظام غالباً بمثابة إرواء لحاجة الإنسان المعاصر إلى من يركن إليه وسط الضياع. على أن هذا الحل قد تضاءل شأنه إلى حد كبير بعد سقوط الاتحاد السوفياتي.

٢ ـ وطبيعي أمام هذان البحران أن تنمو المنازع المختلفة التي ترى في «عودة الروح» إلى الحياة المعاصرة المخرج والحل. ومنطلق هذه المنازع، على اختلاف اتجاهاتها، أن الحضارة الحديثة حضارة بلا روح ولا بقاء لحضارة لا توجهها وتغذيها قيم روحية هي أعمق ما يصف الإنسان ويميزه.

وهكذا يضع هذا الاتجاه مقابل تيه الحضارة المعاصرة التجذّر والرسوخ وذلك عن طريق العودة إلى الماضي والتراث، ولا سيما التراث الديني، وهو يقود بالتالي إلى رجوع للقيم التي تعتبر خالدة (وبالتالي حقه)، وإلى معايير واضحة صريحة (في مقابل ضباب الحياة المعاصرة وغموضها) وإلى المطالبة بالمواقف الحازمة والجادة (مقابل التجريب الخطر والمغامر الذي يخوض في شتى الممكنات). إنه، بتعبير آخر، وضع اليقين والإثبات والحزم مقابل النتائج السيئة للتحرك والتغير الذي لا يعرف حداً.

هذه العودة إلى ما هو مقدس ظهرت واشتدت بشكل خاص خلال الثلاثين السنة الأخيرة، وكانت ردّ فعل على القول بشمول السلطة الزمنية كل شيء في الحياة. وفيها برز أمثال المفكر الفرنسي الشهير مالرو (Malraux)، الذي تنبأ بانتشار الدين والتديّن في القرن الحادي والعشرين، في مقابل المفكر وعالم الاجتماع الأمريكي ماكس ويبر (Max Weber)، ذي النزعة العقلانية الواضحة (التي كادت تطبع التطور في الولايات المتحدة بطابعها).

ولم يقتصر هذا التقديس للمقدس على العودة إلى الديانات المعروفة في الغرب (ولا سيما المسيحية)، بل شمل أيضاً الأخذ بديانات جديدة، ولا سيما لدى الشباب، وبشكل خاص في الولايات المتحدة (جماعات المون (Moon) وسواهم، وأصحاب الدعوات إلى الإيمان بما يجاوز الطبيعة ويجاوز العلم ويجاوز الحياة النفسية المعروفة). والاتجاه نحو هذه الديانات يحمل معنى مقارباً للاتجاه نحو الديانات المعروفة. فأتباعها، وأكثرهم من الشبان، يحاولون البحث عن اليقين، وسط الشك، والكشف عن ضامن للحقيقة، وينادون بالاتحاد مع قيم غير آفلة، وباللجوء إلى أخلاق ونظام وطراز من الحياة يلزمهم ويقيدهم ويجمعهم، به يبلغون حداً أعلى من الاتساق والانسجام ويصلون به إلى الخلاص حالاً. وفي كل هذا نجد أن المحرك الأساسي هو البحث عن النظام. وهذا البحث عن النظام تستغله المؤسسات الدينية الجديدة، الوافدة من شرق آسيا بوجه خاص، حين تأخذ بنظام الفرق الدينية ولا تكتفي بمجرد نشر التجربة الروحية أو الصوفية الفردية. ومن هنا كانت هذه الفرق مدعاة للقلق، لا

سيما حين يأخذ بعضها بنظام مجموعي قسري، وحين تختار أتباعها عن طريق «التلاعب» بعقولهم وعن طريق إغراء الدعاية الروحانية. وكلنا يعلم كيف تسيطر هذه الفرق على النفوس وتأسرها وكيف تحاول أن تجعل من تجمّع المؤمنين بها الأسرة الحقيقية لأتباعها.

ولسنا ههنا في معرض الحديث عن هذه الفرق الدينية الجديدة (ذات الأصول الآسيوية) التي ذرّ قرنها في الغرب وفي الولايات المتحدة بوجه خاص. وقد توقفنا عندها لنبين كيف أن الحل الديني أو اللجوء إلى ما هو مقدس، يلبس أحياناً لبوساً مزيّفاً، ويستغل هموم الشباب في العصر الحديث، لا ليحسن توجيهها، بل ليحقق عن طريقها سلطانه المادي والمعنوي.

أما الدعاة الحقيقيون للحل الديني (ولا سيما الديانة المسيحية في الغرب) فيعالجون أزمة الحضارة الحديثة في صلبها، كما سبق أن رأينا. ويتوقفون غالباً عند كل مظهر من مظاهر التردّي فيها ليبينوا أن مردّ ذلك التردّي هو فقدان الإيمان، وفقدان الحياة الروحية والقيم الروحية، والتنكر للديانات وللتراث والماضي بالتالي. ونقدم في ما يلي طرفاً من تحليلاتهم المتكاثرة:

- يكاد يجمع أكثرهم على أن القيم العلمية أكّدت عنصر النجع والفعالية وعنيت بالتقدم (بالمعنى المادي لهذه الكلمة)، وبذلك حطّت عن غير قصد، من شأن القيم الدائمة التي كان لها المقام الأول عند الآباء والأجداد. وبعضهم يلخص ذلك قائلاً: «إن القيم التي تُبقي على المجتمعات الإنسانية ليست عين القيم التي تجعلها تتقدم»(٢٣). فهذه القيم الأخيرة، قيم التقدم (بالمعنى المادي)، تضحي بالآجل في سبيل العاجل. إنها تضحي مثلاً بالاحتياطي في سبيل الكسب المباشر، وبالحب من أجل المتعة الجنسية المحضة، وبسلامة المجتمع من أجل متعة الفرد ورضاه.

- كذلك يجمع معظم أصحاب هذا الاتجاه على أن غياب القيم الدينية أدّى في النهاية لا محالة إلى غياب القيم الخلقية. فلئن كانت أفكار عصر التنوير وما تلاها قد هدّمت المعتقدات السابقة، سواء اتصلت بالدين أو بالنظرة إلى الكون، فإنها استطاعت مع ذلك أن تحمي الأخلاق من الزوال خلال فترة من الزمن. غير أن هذه الحال لم تستمر، وما لبث زوال الدين حتى جعل الأخلاق أمراً لا معنى له ولا مبرر. لقد كان القوم يحسبون أن في وسعهم أن يحذفوا الدين وأن يبقوا على ما كان فيه من مفاهيم تتصل بالخير والشر. أما اليوم فمعظم القوم لا يؤمنون سواء بالأخلاق مع الدين أو بالأخلاق بلا دين، وكلا الأمرين يبدو لهم موضعاً للهزء، بل إنهم يهزأون

---

(٢٣) Jean Fourastié, *Le Long chemin des hommes*, la vie selon... (Paris: R. Laffont, 1976), p. 64.

من الأمر الثاني أكثر من هزئهم من الأول.

وهكذا أدّى زوال القيم الدينية إلى زوال القيم الأخلاقية، بل إلى زوال القيم أصلاً، اللهم إلا القيم المتصلة بالنجع والفعالية والكسب واللذة (إن صح أن تسمّى قيماً).

ويضيف بعض أنصار هذا الاتجاه أن العقل لا يستطيع أن يضع قيماً، بل إن مجرد التفكير في كونه قادراً على ذلك يبدو لهم وهماً أخرق. ويستشهد بعضهم بالفيلسوف الألماني نيتشه الذي انتهى إلى القول بأن النزعة العقلانية الظافرة لا تستطيع أن تسود سواء في عالم الثقافة أو عالم الروح، وأنها لا تستطيع أن تدافع عن نفسها من الوجهة النظرية وأن آثارها في الإنسان مخيفة. ولذلك فعلى أبناء العالم المعاصر، فيما يرى هؤلاء، أن يتلفتوا إلى داخل أنفسهم وأن يعيدوا تشكيل الظروف اللازمة لقدرتهم الإبداعية بحيث تستطيع هذه القدرة أن تولّد قيماً.

والحق أن كثيراً من المفكرين الذين يحملون هذا الاتجاه بدأوا في العقود الأخيرة يؤيدون موقفهم باللجوء إلى كثير من الدراسات التي وضعت موضع التساؤل العقلانية التقليدية التي هي قوام الحضارة الحديثة والتي انطلقت بوجه خاص في عصر التنوير(٢٤). غير أنه إذ يفعلون ذلك يأخذون جانباً من مضمون تلك الدراسات ومدلولاتها، ويدعون جوانب أخرى لا تؤيد في الواقع اتجاهاتهم. ذلك أن هذه الدراسات لا تؤيد أي نظرة «شاملة» أو «موحّدة» وتؤيد القول بتعدد الحقائق ونسبيتها، ولا تقول بثبات الطبيعة البشرية، بل تقول بتغيرها.

ـ ويمضي أصحاب هذا الحل الديني قائلين: إن النظرة إلى الكون والعالم لا يصح الحكم عليها من خلال عقلانيتها فحسب، بل أيضاً من خلال نتائجها وثمراتها. وإذا نظرنا إلى الإنسان المعاصر من هذه الزاوية، وجدنا أنه بعد أن حطّ من شأن فنّ الحياة، كما انتقل إليه ممن سبقوه، وجد نفسه عاجزاً لا يدري كيف يتصرف مع نفسه ومع الآخرين، لأنه لا يقبل أي هدف أو غاية سوى إرواء مباشر وعلى المدى القصير. ولا مخرج له من ذلك إلا بالعود إلى القيم التراثية الأصيلة، تلك القيم التي كانت قادرة على تحديد أهداف وغايات لسلوكه يهتدي بها، بل ويستسهل الموت أحياناً في سبيلها.

---

(٢٤) هذا ما نجده على سبيل المثال لدى الكاتب الفرنسي آلان فيتكلكرو الذي طرح بحدة التعارض بين العقلانية والنسبية، وجنح إلى الدفاع عن الثانية في كتابه: Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*.
وهذا ما نجده بوجه أخص لدى الكاتب الإنكليزي برلين في كتابه التالي الذي ترجم مؤخراً إلى اللغة الفرنسية: Isaiah Berlin, *A Contre courant*, traduit de l'anglais par A. Berelouritch (Paris: Albin Michel, 1988).
وهو تيار يستقي جذوره الأساسية من «اللاعقلانية» الألمانية التي مثّلها نيتشه وكثيرون بعده.

- ويرى آخرون، من أصحاب هذا الاتجاه الروحي، أن «الأنا» حلّت في العصر الحديث محل الروح، ويفصّلون الحديث في أصول هذا الإرث الغربي (بدءاً من مكيافيلي (Machiavel) ومروراً بـ هوبس (Hobbes) ولوك (J. Locke) وروسو (Rousseau) وديكارت (Descartes) وسواهم، وانتهاءً بمفكري الزمن المعاصر)، والأنا تعني في نهاية الأمر الأنانية والفردية. والأنانية بدورها تأتكل السعادة وتمحوها، حتى في اللذات الطبيعية (كما رأينا عندما تحدثنا عن العلاقات الجنسية لدى الشباب الأمريكي)، فضلاً عن أنها تقوّض الأسس الخلقية للسلوك. والأولوية التي يمنحها الفكر المعاصر للغريزة الجنسية انطلاقاً من تمجيد الأنا والإهابة بتحقيق الذات هي الفكرة المستترة التي تعمل وراء الستار، والتي تقدّم تفسيراً لجانب كبير من مأساة حياتنا المعاصرة.

- وثمة فريق يخلص موقفه بتأكيد أهمية إحياء ما هو مقدس وتجديده. فهو يرى أن ما هو ديني هو الأصل والمنبع لكل ما هو سياسي أو اجتماعي أو شخصي. لكن أنصار النزعة الدينية لم يفعلوا شيئاً من أجل إحياء الدين، الأمر الذي يزيد في أزمة الإنسان المعاصر. فقد يرفض هذا الإنسان النزعة العقلانية التي هي أساس طراز حياته الحالية، غير أنه لا يجد شيئاً آخر يحلّ محلها جديراً بأن يقنعه، لا سيما بعد أن غدا الجوهر الديني أشبه بغاز كريه ينتشر في أجواء حياتنا، ولا بد، بالتالي، من تجديده، بعد أن أصبح ما هو «مقدس» حاجة إنسانية كالحاجة إلى الطعام.

ويرتبط بهذا الموقف الموقف من التراث، والبحث عن الثوابت في ذلك التراث، من أجل إنقاذ العالم ومساعدته على أن يجد قليلاً من النظام. وهذا البحث عن التراث وثوابته مشروط بإعادة التفكير في ذلك التراث، على حد تعبير الفيلسوف الإيطالي جياني فاتيمو (Giani Vattimo)[(٢٥)] من أجل أن نمنح الرغبة قدرة على أن تنتسب إلى هذا العالم، ونمنح الإرادة الطاقة اللازمة لئلا تغيب عنه ولئلا تتخذ موقفاً سلبياً منه. والمسألة كل المسألة عند هؤلاء أن نخرج الإنسان المعاصر من ضياعه في عصر تجمدت فيه الديانات فضعفت وتمزقت وهجرها ذووها، وفي عصر لا تقدّم فيه المعارف الصادرة عن العلوم والتقانة أيّ مفهوم شامل لتفسير الكون وأي نظام موحَّد وموكَّد، وفي عصر تراجعت فيه الايديولوجيات وفقدت من تماسكها وغدت رخوة سريعة العطب أو استحالت ايديولوجيات صغيرة سريعة الزوال لا يدعمها إلا منطق صغير مثلها.

وقد أكّد هذا كله اجتماع بطاركة أوروبا الأخير (الذي افتتح في روما في أول

---

(٢٥) Giani Vattimo, *La Fin de la modernité*, traduit de l'italien par Charles Alunni (Paris: Seuil, 1987).

شهر تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٩، والذي استمر أسابيع ثلاثة). فلقد استنكرت الوثيقة الأساسية التي قدمت للمؤتمر ما يجري في أوروبا من انتكاسة روحية تعود بها إلى «الوثنية» القديمة، وتؤدي إلى تمزق الضمير الأوروبي. وأشارت الوثيقة ـ فيما أشارت إليه ـ إلى ما حدث بعد سقوط الاتحاد السوفياتي. فبدلاً من أن يؤدي سقوط «الستار الحديدي» إلى ولادة روح جديدة، جرى العكس، وحلّت محلّ التفوق الثقافي للماركسية اتجاهات متكاثرة ومتضاربة جوهرها ريبي وعدمي. وهكذا قامت حواجز وجدران جديدة: منها جدار الإثنيات المتصارعة والعنيفة؛ ومنها جدار «المادية البراغماسية»؛ ومنها جدار «آليات المافيا»؛ ومنها جدار «الأنانيات» أنانيات دول منطوية على نفسها في الوقت الذي تزول فيه الحواجز بين الأمم. وقد لخص البابا جان بول الثاني نفسه ما يصيب القارة الأوروبية من محن إنسانية في كلمته التي افتتح بها الاجتماع. ومما قاله: «حين تَحُلّ أوروبا محل التسامح واحترام الجميع عدم الاكتراث الخلقي، والريبة والشك في قيمها الأساسية، فإنها قد تفتح بذلك الباب مشرعاً أمام أشد المغامرات خطراً، وقد تغزوها، عاجلاً أو آجلاً، أشباح مزعجة لم يعرف تاريخها من قبل مثل خطورتها».

٣ ـ والنموذج الثالث والأخير من الحلول التي نعثر عليها جواباً عن أزمة العالم المعاصر، هو ما دعوناه باسم الحل البراغماتي أو العملي، الذي يود أن يصل إلى النظام من خلال الفوضى والحركة والذي لا يرى في الحركة وما يرافقها من فوضى مؤقتة مصدراً للتشاؤم.

ويرى أصحاب هذا الحل أن الواقع الحالي واقع يتطلب أن نضع كل شيء في إطار الحركة والتحرك، ويرفع، بالتالي، من شأن كل من يمضي إلى الأمام جريئاً مقتحماً، ويعلي قدر الرابحين ذوي المكاسب، ويحترم القواد المجربين في أوقات الشدة. ومع ذلك، فوراء هذا كله تجثم صور الانحطاط والعجز والسلبية. وليس بعيداً عنا زمن النبوءات السلبية، يوم كان رئيس نادي روما الشهير يتنبأ بأن الإنسانية تسير نحو الأفول التدريجي، إذا هي لم تستطع أن تبتكر المستقبل (كان ذلك عام ١٩٧٩). والذين يسألون المستقبل ويستنطقونه، بعد أن كانوا يملكون حظّاً من التفاؤل، وهم المسلحون بتقنيات التنبؤ المعقدة، أخذوا اليوم يحدّون من آمالهم ومطامحهم. فلقد شكت النبوءة المسلحة بالتقنية من تكذيب الواقع لها في كثير من الحالات، الأمر الذي جعل الإرهاص بالمستقبل يفقد الكثير من بريقه وجعل تساؤلاته منصبة على الآتي القريب لا على المستقبل البعيد.

ومن هنا اتجهت الأنظار نحو البحث عما يؤدي إلى تجميد المواقف الحالية وعمّا يعيق الحركة. وهذا ما يأخذ به أصحاب النظرة البراغماسية. إنهم يقترحون حلولاً للقضاء على صور السلبية والجمود التي أتينا على ذكرها والجاثمة وراء الحركة، تمنع

انسيابها وانطلاقها. ومن أجل هذا يبحثون في نقاط القوة والضعف في مفهوم الدولة، الدولة الحافظة للطمأنينة، المانعة من الخوف، الحائلة دون المخاطر. ولا يطالبون بتهديم هذا المفهوم، ولكنهم يطالبون ببث الحياة فيه عن طريق تطويره. ويدعون من أجل ذلك إلى الاعتماد على اقتصاد متحرك ملائم لتحرك ظروف الحياة الفردية، ميسّر للإصلاح المستمر، وإلى ابتكار قوانين آنية متحركة قادرة على التحرك الدائم والتكيف المستمر مع الواقع. إنهم يدعون إلى امتلاك الجرأة اللازمة لوضع الأمور دوماً موضع التساؤل ولتحطيم كل ما هو جامد معطّل. وفي الجملة، يطالبون بحقن الحركة في كل شيء، باكتشاف الوسائل اللازمة لقيادتها. فإنتاج المجتمع إنتاج متصل لا ينقطع، ينبغي أن نعاوده دوماً وأبداً، والاختيارات التي توجهه لا يمكن أن نحدّدها إلا إذا كان ثمن ذلك الوقوع في التصلب والتجمد والهلاك.

وطبيعي أن يرى أصحاب هذه النظرة أن المال «قيمة» ذات شأن تعبّر عن جوهر المجتمعات حيث يمكن أن نترجم كل شيء بلغة البضاعة. وطبيعي أن يمجّدوا تصوراً متكاملاً للكون تحتل فيه الجرأة والمخاطرة والفعالية والإنجاز مكاناً مرموقاً.

وإذا أوغلنا أكثر من هذا في هذه الفلسفة البراغماسية التي تبحث عن النظام عن طريق الحركة، وجدنا أنها بوجه عام توحّد بين ما هو ناجع فعال وبين عقلانية الأدوات المستخدمة، كما توحّد في الوقت نفسه بين الناجع الفعّال وبين النزعة العملية الخبرية التي تجعل الأجوبة عديدة متنوعة وترفض أي صياغة شاملة كاملة. ومن هنا فهي تطلب أولاً من تطبيقات العلم والتقنيات أن تولّد النظام تدريجياً وأن تصحح بنفسها نتائجها الضارة.

والأفراد، في مثل هذه النظرة، يصبحون، عن طريق الحركة، صنّاعاً لنظام ولمفهوم للكون يخرجهم من سلبيتهم، ويجعلهم يرفضون أن يحيوا متطفلين على «حساب النظام الاجتماعي القائم»(٢٦).

وبقول موجز، تختلط لدى أصحاب هذه النظرة، الفوضى بالنظام. ولا يتخوفون من الفوضى في الجملة، ما دامت تعبّر عن طابع الحركة التي هي سمة العصر، وما دامت الحركة مرافقة لها. فالحركة هي التي تحول بين النظام القائم في العصر وولادة ما يفرزه تعطل الحركة من جراثيم وأوبئة. والخوف عندها ما هو الخوف من النهر الجاري الذي يجرف في طريقه الأقذار والأوبئة، بل الخوف كل

---

(٢٦) انظر في هذا المجال: Cornelius Castoriadis, *Domaines de l'homme*, Castoriadis, Cornelius. Carrefours du labyrinthe; 2 (Paris: Seuil, 1986).

وانظر أيضاً: Alain Minc, *L'Après-crise est commencé: Essai*, collection le monde actuel (Paris: Gallimard, 1982).

الخوف من الماء الآسن الذي يغدو مكاناً مفضّلاً لتوالد الأمراض السرطانية.

ثامناً: دلو بين الدلاء

هذه المعركة الإنسانية الكبرى التي تجري على حلبة العالم الغربي، والتي رأينا بعض ملامحها وكوارثها، تغزو آثارها الإنسانية كلها، وتصيب نتائجها العالم النامي. ومن أجل هذا تريثنا عندها بعض الشيء، وقدمنا الحديث عنها على الحديث عن الواقع العربي الذي هو ضالتنا. ولعلنا رأينا بوضوح أكبر، من خلال وصفنا لأزمة الإنسان المعاصر ولما يشكوه من قلق واضطراب وفوضى، كيف أن رياح هذه الأزمة بدأت تعصف على بلادنا منذ أن ظهرت، لا سيما أن عالم اليوم، عالم ما بعد الصناعة، يشكل انعطافاً تاريخياً أساسياً في خط الحضارة الغربية، تلك الحضارة الغربية التي انتقل إلينا كثير من بواكيرها منذ حملة نابليون على مصر في القرن التاسع عشر بوجه خاص، ثم تطورت وسارت قدماً. وقد كانت تلك البواكير وما تلاها أقل خطورة بكثير، من حيث آثارها الإنسانية، من الانقلاب السريع الذي حدث في الحضارة الغربية منذ عقدين من الزمان والذي ينذر بالصعود وبمزيد من المخاطر. ومن هنا كان لا بد للبلاد النامية، ومن بينها البلاد العربية، أن تعي معاني هذه الانعطافة وأن تبحث في آثارها وأن تحاول النجاة، قبل فوات الأوان، مما لا بد أن تفرزه لديها من آفات كالتي غزت الغرب، على نحو ما قدّمنا ووصفنا. لا سيما أنها بدأت فعلاً تستقبل كثيراً من أدواء العالم المعاصر، دون أن تسعد في معظم الأحيان بمكاسبه ومنجزاته.

وهذا كله يبيح لنا، بل يجعل لزاماً علينا، في هذا السفر، أن ندلي بدلونا بين الدلاء، وأن نقدم بدورنا بدايات للحل الذي نرى فيه مخرجاً للعالم الغربي من أزمته الحضارية الإنسانية على نحو ما وصفناها بإيجاز شديد.

ونود أن ننبّه منذ البداية إلى أننا نتحدث عن الحل كما نراه لأبناء العالم الغربي المتقدم، وأننا بالتالي لا نتحدث عن نظرتنا الحضارية في إطار وجودنا العربي، فمثل هذا الحديث هو موضوع الفصل التالي.

ومنطلقنا في البحث عن حل، حقيقتان:

أولاهما أن النكوص عن التقدم مطلب وهمي، وأن علاج آفات الحضارة الحديثة، لا يكون برفضها. فالركب قد أبحر، والتقدم أيّاً كان شأنه وشكله جادّ مشمّر عن ساقه. وإصلاح آفات الحضارة لا يكون في النهاية إلا بالإيغال في الحضارة ذاتها وتصحيحها من داخلها، ولا يتم بحال من الأحوال عن طريق محاربتها خارج أسوارها.

وثانيهما أن الفوضى ترافق الحركة دوماً وأبداً. والحضارات والثقافات منذ قديم القدم حتى اليوم تولد من الفوضى وتتطور فتغدو نظاماً. ومع ولادة الحداثة على مجرى تاريخ الحضارات والمجتمعات الغربية، كانت تبدو دوماً صور جديدة وموضوعات جديدة، ترتبط كلها بالحركة والتغير وتجاوز الذات. ووراء حضارة الحركة السريعة التي نشهدها حالياً إرث طويل مهّد لها. فالإنسان الغربي إنسان فاوستي إلى حد بعيد، توجهه قوة تغالب الصعوبات دوماً. والنضال من أجل الحياة جزء لا يتجزأ من تاريخه ووجوده. وهو بالإضافة إلى ذلك إنسان يتصف بما يتصف به بروميثيوس من سعي إلى التحرر من كل ما يجعله خاضعاً وعبداً. وإذا أضفنا إلى صورة فاوست وصورة بروميثيوس صورة دون جوان، نعني الفرد الذي ينعشه ويبهجه أن يرفض أي قيد، اكتملت لدينا مقومات الإنسان الغربي كما تجلت منذ قرون.

ومن هنا كان من إنكار الواقع أن نطالب الإنسان الغربي بالتخلي عن مثل هذه المقومات والمنطلقات الأساسية لحياته، وهي منطلقات ومقومات ناضل في سبيلها، وضحّى بالكثير من أجلها.

١ ـ المسألة إذن أن يستطيع إنسان العصر الحديث أن يولّد شيئاً جديداً من خلال الواقع المعاصر وبه. وهذا الشيء الجديد يستهدف منح الوجود معنى أكثر إنسانية والتخلص من إفرازات الحضارة الحديثة التي تحمل في جوانبها الدسم والسم في آن واحد.

ولا يمكن أن يتم ذلك في رأينا إلا عن طريق الوعي، الوعي لواقع العالم ولمرتجياته ومخاطره. فالإنسان العادي في عالمنا المعاصر لا يعي ما يحدث حوله، وموقفه موقف الحائر البائر على نحو ما رأينا. ولا بد له، لكي يتجاوز واقعه، من أن يفهم التغيرات التي تحدث في عصره في صلب نظام الأشياء والأفكار والتصورات، وأن يدرك بعقله ما يقوم فيه من جسور انتقال ومرور عديدة. إن فهم ما هو ممكن ومحتمل وتوضيحه، والوصول إلى إدراك ما يدخل العالم من جديد محدث، يعني، فيما نعتقد، أن نقود التجربة الإنسانية إلى التخفيف من شعورها بالفوضى والضياع من جانب، وإلى التماس المزيد من النظام في قلب تلك الفوضى من جانب آخر.

٢ ـ وإلى جانب الوعي والتوعية، ينبغي أن يقوم جهد خاص من أجل التماس الطمأنينة واليقين في التاريخ والتراث. فالإنسان المعاصر قلق في ما يتصل ببحثه عن هويته الفردية والجماعية وعن جذوره وأصوله. والتاريخ من شأنه أن يجدد الذاكرة الجماعية، لا سيما أمام ما أحدثته المعاصرة من فقدان للذاكرة. والإنسان الجديد كل الجدة، والمجتمع الجديد كل الجدة، شيء لا وجود له ولا يمكن أن يوجد. وهكذا تغدو النظرة التاريخية، ولا سيما في غياب النظرة المستقبلية، ملجأ يتيح لإنسان العصر الحديث أن يُدخل في عصره قليلاً من النظام، وييسّر له أن يمسك بخشبة النجاة وسط المحيط الهادر.

٣ ـ وبقول موجز، أن تبنّي حركية العالم المعاصر يعني في نظرنا أن نأخذ بعين الاعتبار المخاطر الكبرى التي تثوي وراءها. وإذا كانت الحركة تؤدي في ما تؤدي، كما رأينا، إلى الفوضى الفردية وإلى التفسيرات الخاطئة وإلى ردود فعل أو أنماط من السلوك حائرة، فالمخرج من ذلك يتم عن طريق طراز من الإعداد والتربية الجماعية تيسّر فهم العالم الراهن وتقوّي الرغبة لدى الفرد في أن يكون حاضراً فيه. كما يستلزم هذا المخرج في الوقت نفسه ألا نترك الحرية في وضعها المشتت الضائع، وألا ندعها نهباً لسوء الاستعمال وفريسة للاستغلال. ويعني ذلك أن نعمل على إعادة امتلاك الحرية امتلاكاً أكثر تماسكاً ووعياً، وذلك بأن نجمع بين إعادة الامتلاك هذه وبين تحديد جملة من القيم متحررة بدورها من الجمود.

٤ ـ وموضوع القيم موضوع شائك لن نستطيع الخوض في جوانبه المختلفة (ولا سيما في الغرب) في حدود هذا الكتاب، وإن كنا سنتصدى له لا محالة عند حديثنا عن فلسفة التربية العربية. وكل ما يمكن قوله، في ما يتصل بالغرب، إن مجافاة الواقعية والأخذ بالتصورات الحالمة أن نملي على إنسان الغرب قيماً مفروضة أياً كان مصدرها وشأنها. والقيم الممكنة المنشودة هي تلك التي تولد من خلال تجربته المباشرة ومعاناته، شريطة أن يدرك هذه التجربة ويعي تلك المعاناة. وقد توحي كثير من البوادر في الأفق باتجاه إنسان العالم المعاصر شيئاً بعد شيء نحو توليد قيم قادرة على مغالبة ما يلقاه من ضياع وفوضى. وفي رأينا أن ذلك الإنسان لا بد أن يدرك عاجلاً أو آجلاً أن القيم الحقيقية هي تلك التي تمكّن الإنسان من أن يحيا حياته حقاً، وتمكّن المجتمع من أن يضطلع بمهماته الكبرى وينتج أفكاره الكبرى. لا بد أن يدرك أن القيمة ليست قيمة إلا إذا حافظت على الحياة وسمت بها. غير أن الذي ينبغي أن يقرّ في ذهننا في أي حال أن البحث عن القيم ليس مجرد بحث عقلاني، بل هو بحث واقعي يولد من خلال التجربة والواقع. وبتعبير آخر، القيم المرجوة لتغيير مسار الحياة المعاصرة ليست قيماً تبنى بناءً عقلياً، كما أنها في الوقت نفسه قيم لا يمكن أن تفرض فرضاً. وولادتها في النهاية لا بد أن تتم من خلال تجربة حيّة تعي الواقع وتحلله وتستخرج منه دلالاته.

٥ ـ وبعد، لا ندعي أننا أسهمنا بهذا إسهاماً واضحاً محدداً في علاج أزمة الإنسان المعاصر في الغرب. وكل ما أتينا به تأكيد على المنهج الذي ينبغي أن يتّبع في نظرنا في مثل هذا العلاج. ومثل هذا التأكيد مقصود وهام. فمن السهل أن يقدم المرء تصورات لحلول ممكنة مجانية، غير أن الهام أن يقبل الواقع تلك الحلول. وهنالك فارق كبير بين النيّات الطيبة والرغبات النبيلة وبين مخاطبة واقع معقّد له آليته الحركية المحددة، ولا يمكن تغييره بجرة قلم أو برأي رشيد.

وفي رأينا أن أمل إصلاح ثغرات الحضارة المعاصرة أمل يظل قائماً وتظل بذوره

حيّة ما دامت القدرة على الإبداع قائمة. فالطاقة الإبداعية التي حققت من التقدم ما حققت عبر العصور طاقة حية، بل حيوية، تملك دوماً القدرة على تجاوز ذاتها وإعادة النظر في منجزاتها. وزوال مثل هذه الطاقة هو الخطر الحق. وواضح أن استمرار نشاط هذه الطاقة المبدعة رهن باستمرار الحركة، وهذه بدورها رهن باستمرار الحرية. ولا خوف على مصير العالم المعاصر، في رأينا، ما دامت طاقاته المبدعة الخلاقة حية حرة متحركة، وما دامت الشروط موفورة لاستمرار حريتها وحركتها. وأخطر ما قد تتعرض له الحضارة المعاصرة أن يكبح جماحها قسراً باسم رعايتها وتقويم عوجها. فعند ذلك يغدو المارد الذي انطلق حراً، وحمل معه في انطلاقته التقدم والفوضى معاً، شيطاناً آثماً لا يتورع عن تحطيم ذاته وسواه في سبيل التحرر من قيد يغلّه.

٦ ـ هل نستطيع أن نأمل، تبعاً لذلك، فنقول مع الفيلسوف الفرنسي هنري برغسون في كتابه **منبعا الأخلاق والدين**(٢٧): «إن الصوفية تنادي الآلية»، وإن سبيل بناء مستقبل الإنسان هو أن نوقظ تلك الحميّا الصادرة عن وثبة الحياة والتي ترقى بنا إلى مستوى قيم الإنسان وحاجاته الإنسانية الحقة؟ أم نذهب مذهب توفلر (Toffler) في كتابه الشهير، **صدمة المستقبل** *(Future Shock)*، لنطالب بمجتمع يقوده وعي الإنسان بدلاً من القيادة البيروقراطية والآلية؟ إننا معه حين يقول إن التغير قدر الإنسان وأمر لازب له، ونحن معه حين يرى أن التغير الزاحف الذي لا نمسك بزمامه، بل يطغى على عمليات اتخاذ القرار، تغيّر معادٍ للحياة(٢٨). ولكن السؤال يظل قائماً صارخاً: كيف نمسك بزمام التطور؟ وكيف نخطط مستقبلنا تخطيطاً إنسانياً، كما يقول توفلر أيضاً؟ وهل ذلك ممكن حقاً؟ أوَليس السؤال الصعب هو ذلك الذي طرحه فوكو (Michel Foucault): كيف يكون إنتاج شيء جديد في عالمنا أمراً ممكناً؟» وأما جوابنا نحن فهو، كما سبق أن بيّنا، أن نيسّر لإنسان العصر الحديث وعي عالمه ووعي التغيرات التي تحدث فيه ووعي آثاره ونتائجه.

٧ ـ وبتعبير آخر، نحن لا نرى أن الحضارة المعاصرة، بكل ما تحمله من منجزات ومخاطر في آن واحد، قد بلغت مرحلة لا سبيل فيها لتقويمها إلا بالرجوع عنها والنكوص عن مسارها. فمثل هذا الحل لا يؤيده الواقع والتاريخ، فضلاً عن أن العودة غير ممكنة كما قلنا منذ البداية. والذي يوهم بأن الحضارة المعاصرة تقود الإنسان إلى مغامرة خطيرة لن يستطيع النجاة منها، هو تعقد هذه الحضارة وتشابك عواملها ومعطياتها وصعوبة الإحاطة بها وإدراك الخيط الناظم لها. وهذا التعقد المتزايد

---

(٢٧) هنري برغسون، **منبعا الأخلاق والدين**، ترجمة سامي الدروبي وعبد الله عبد الدائم، ط ٢ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤).

(٢٨) Alvin Toffler, *Future Shock*, 2nd ed. (London: Pan Books, 1972), p. 439.

وقد ترجم الكتاب إلى العربية عام ١٩٧٤ ونشرته دار الفكر في دمشق.

يخلق التشتت في النظر والعمل ويؤدي إلى الحيرة ويقود في كثير من الأحيان إلى اليأس والضياع. ومن هنا تأتي أهمية الحل الذي أومأنا إليه، نعني العمل على تحليل الحضارة الحديثة وإدراك مفاصلها الأساسية، بحيث يستطيع الإنسان العادي في النهاية أن يعي معناها ومسارها ومخاطرها، وبحيث يؤدي تزايد هذا الوعي وانتشاره إلى ولادة وعي جديد من شأنه أن يصحح مسيرتها من داخلها.

قد تكون حضارة ما بعد الصناعة حضارة مختلفة في الطبيعة لا في الدرجة عن الحضارة الصناعية التي سبقتها، كما يقول كثير من المحللين[٢٩]. ولكن منطق تطورها يظل منطق التطور الذي رافق كل حضارة والذي رافق المراحل المختلفة من الحضارة الغربية. إنه منطق الصدمة التي يحدثها الجديد ويحدث معها الاضطراب والقلق والفوضى، والتي ما يلبث حتى يمتصها تدريجياً ويحوّلها إلى كيانه عن طريق عملية مزدوجة: تكيّف القديم معها من جانب وتكيّفها مع القديم من جانب آخر. وكل ما في الأمر أن التحرك السريع والمذهل للموجة الثالثة من الحضارة الحديثة على حد تعبير توفلر[٣٠]، لا يترك متنفساً واسعاً للتكيف المتبادل، بل قد تكون مثل هذه الحضارة الداهمة الغازية، بما تملكه من عنفوان وزخم، فرصة سانحة تضطر أبناء الإنسانية إلى أن يضعوا حضارة الإنسان كلها موضع التساؤل وإلى أن يمتاحوا كل ما يملكون من طاقات الإبداع لديهم من أجل توليد عالم جديد، جدير حقاً بالإنسان. وهل مثل أوقات الخطر أوقات مشدودة إلى البحث الحار عن الخلاص، محمّلة بالوعود بلا حدود؟

لقد طرحت الحضارة المعاصرة، كما رأينا عبر هذا الفصل، أزمة الإنسان في أعمق صورها وأشكالها. وكشف التقدم عن نتائجه وأبرز التقدم الكبير في كل شيء المخاطر المتقدمة والعلل الكبيرة. وللتقدم دوماً مشكلاته المتقدمة، وكلما أغذ في الخطى تفتقت العقبات والصعاب. وعندما تتفتح صورة العالم هذه، كما أفرزها التقدم، للإنسان العادي أكثر فأكثر، لا بد أن يقف منها في النهاية موقفاً جديداً يعمل على تغييرها، موقفاً نابعاً من الروح الإنسانية الثاوية في أعماق كل فرد بحكم تكوينه وخلقه، لا سيما عندما يدرك إنسان العصر الحديث أن المسيرة الحالية للحضارة

---

(٢٩) يحسن الرجوع في هذا المجال إلى الكتب التالية بوجه خاص (وهي قليل من كثير):
Radovan Richta, *La Civilisation au carrefour,* traduction française (Paris: Anthropos, 1969);
روجيه غارودي، **منعطف الاشتراكية الكبير**، ترجمة أديب اللجمي وكمال غالي، ط ٢ (دمشق: دار البعث للصحافة والنشر والتوزيع، [د. ت.])؛ Daniel Bell, *Vers la société post-industrielle,* traduction française (Paris: Robert Laffont, 197-)

كما يحسن الرجوع إلى: عبد الله عبد الدائم، **الثورة التكنولوجية في التربية العربية** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٤).

(٣٠) Alvin Toffler, *La Troisième vague,* traduction française (Paris: Denoël, 1980).

المعاصرة (التي يمكن أن نعدّها مرحلة انتقالية) تؤدي لديه إلى فقدان ذاته، كما سبق أن بيّنا، وتجعله يحيا في فراغ وصمت مخيفين، وتعمل على وأد حرارة وجوده باسم إرواء نزواته الفردية ونزعاته الأنانية.

٨ ـ رهاننا إذن هو رهان على الإنسان. فهو لن يقبل في النهاية عالماً ينزع عنه حياته الإنسانية، مهما تكن المغريات، وهو لا بد أن يرفض أن تنقلب متعة الحياة الكبرى الصادرة عن اضطلاعه بدوره الإنساني في كل شيء (في المجتمع والأسرة والعمل والعلاقات مع الآخرين . . . إلخ) مجموعة من الملذات المادية خلت من حرارة التعاطف الإنساني والتضامن البشري والمحبة العميقة. لن يقبل، بوجيز العبارة، أن يغدو جسداً بلا روح، وأن يربح كل الأشياء ويفقد نفسه. تلك هي جبلته التي فطر عليها، والتي قد يغالبها حيناً من الدهر، ظناً منه أن حياته الذاتية تتفتح أكمامها عن طريق مغالبتها، غير أنه لا بد أن يدرك بعد المعاناة والتجربة أن مغالبة الطبيعة الإنسانية قد تقود إلى أي مصير سوى المصير الذي يحقق تفتحه الإنساني الكامل.

ولن ندخل هنا في جدل حول الطبيعة الإنسانية، وقد امتلأت صفحات الكتب بالدراسات حولها. وكل ما هنالك أننا نقرر، من خلال التحليل الذي سقناه عبر هذا الفصل حول أزمات الإنسان المعاصر، أن هذا الإنسان بدأ يرفض ما وصل إليه من اضطراب في حياته الفردية والاجتماعية. وهذا الرفض كما يبدو من تحليل المحللين، نابع من أنه لم يعد يرى في هذه الحياة الفردية والاجتماعية ما يروي منازعه، وهذا يعني أن منازع الإنسان الحقة، مهما تختلف تجلياتها وصورها، هي غير ما نرى ونشهد في كثير من جوانب الحياة المعاصرة.

لقد كان الصراع قائماً دوماً، وسيظل قائماً أبداً، بين سمتين متناقضتين تسمان الإنسان: وهما أنه ليس بالملاك ولا بالشيطان وإنما هو كلاهما. وقد قام الصراع عبر تاريخه الطويل بين هاتين السمتين. ولئن كان لم ينجح في تغليب الملاك على الشيطان، فهو قد نجح على أقل تقدير في الإبقاء على التوازن بين آثار كل منهما، بل سعى في بعض عصوره الزاهرة إلى تغليب (ولا نقول غلبة) الملاك على الشيطان. وما يصدق على الماضي يصدق على الحاضر، ويصدق على الحضارة المعاصرة. لقد اشتد فيها ساعد الشيطان كما اشتدت فيها روح الملاك، وغدت المعركة حامية الوطيس بحكم تقدم الحضارة. ويقيننا، من خلال ما ذكرنا، أن الشيطان لن يتمكن من غواية الإنسان غواية مطلقة، وأن الملاك ناشط بدوره يجمع قواه وأسلحته. غير أن من غير الجائز أن نترك المعركة وشأنها، بل لا بد للمنظرين والمفكرين من أبناء الإنسانية أن يعملوا على التعجيل في انتصار الملاك تدريجياً (دون أن يقودنا الوهم إلى الظن بأن الشيطان سوف يلقي بأسلحته وإفكه وأساليب غوايته). وهذا التعجيل، كما قلنا ونقول، سبيله أن يقوم هؤلاء المفكرون وسواهم بتوعية الإنسان العادي وتعريفه بما يجري في عصره

وبما يتهدده من أخطار، بحيث يكون له نصيب ودور في صياغة مستقبل جديد لن يأتي إلا من خلال وعيه لمعاناته وتجربته كما قلنا مراراً.

٩ ـ وثمة دلائل تشير إلى أن مراجعة العصر لذاته قد بدأت. لقد تحدثنا منذ حين عن هموم الشباب، وضربنا مثلاً لذلك ما يراود الشباب الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي هذا المجال، مجال مواقف الشباب، نقع على دراسات قد تدلّ على بداية عودة الشباب إلى الحظيرة. من هذه الدراسات استندت إلى نتائج استقصاء حديث قامت به في فرنسا المؤسسة المعروفة سوفرس (SOFRES) التي تعنى بسبر الرأي العام في المناسبات المختلفة (الانتخابات ـ مواقف الناس من بعض القضايا)، والتي تحقق نجاحاً كبيراً في هذا المضمار، لاعتمادها على التقنيات الحديثة الفعالة. وقد نشرت نتائج هذا الاستقصاء في شهر تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٨ وقد أجري على عيّنة ممثلة من الطلاب الجامعيين في فرنسا.

وتشير نتائج الدراسة ـ فيما تشير ـ إلى أن ثمة لدى الشباب الجامعي نزوعاً إلى الاعتدال والأخذ بالحلول الوسطى، في كثير من المجالات السياسية وسواها، وفي مجال الأخلاق والفلسفة الاجتماعية بوجه خاص، وهذا ما يعنينا هنا. فالأفكار أو المؤسسات التي تعتبر محافظة، ارتفعت نسبة المنادين بها كما يبيّن الاستقصاء. وينطبق هذا بوجه خاص على الأمور المتعلقة بالأسرة والزواج والإجهاض والزنا والجنسية المثلية والمخدرات والعرض الجنسي (Pornographie). والنزعة إلى اللذة المطلقة تأخذ بالتقهقر، في مقابل المزيد من الاهتمام بالعمل والمهنة.

ولا يعني هذا أن الشباب قد عاد فوجد طريقه، وإنما يعني أن القلق نفسه والفوضى أخذا يفرزان أفكاراً لا تخلو من البحث عن متكأ وملجأ في بعض القيم التي كان يراها الشباب بالية قبل عقد من الزمان، بل مما يكشف عنه الاستقصاء تباين النتائج (مع اتجاه نحو الحلول الوسطى) بين استقصاء جرى عام ١٩٨٦ وبين نتائج الاستقصاء الحالية.

ولا شك أن استخلاص النتائج الواضحة من مثل هذا الاستقصاء يحتاج إلى تحليل دقيق ودراسة مستأنية. غير أن الدراسة الأولية التي قام بها الذين طلبوا من مؤسسة «سوفرس» إجراء هذا الاستقصاء (نعني إذاعة فرانس كولتور وأصحاب دور النشر الجامعية (Presses universitaires de France) الشهيرة، وجريدة **لوموند**، تدل دلالة مبدئية على اتجاه ضعيف ومتزايد لدى الشبيبة نحو الوسط والحلول الوسطى في كثير من المجالات، وتبيّن بالتالي، كما ذكرنا، أن الفوضى حبلى بإمكانات التغيير من خلال تجربة الإنسان المعاصر نفسه وبفضل حملات الشرح والتوضيح. وعلى سبيل المثال، نذكر الأجوبة عن واحد من الأسئلة التي وجّهها الاستقصاء (مع المقارنة بين هذه الأجوبة اليوم وبينها عام ١٩٨٦):

س ـ أي من الكلمات الآتية تثير لديك شيئاً ترفضه الأخلاق؟	١٩٨٨	١٩٨٦
١ ـ العرقية		
نعم	٧٨	٩٠
لا	٢٠	٩
دون رأي	٢	١
٢ ـ المخدرات		
نعم	٧٣	٦٦
لا	٢٥	٣٠
دون رأي	٢	٤
٣ ـ الزنا		
نعم	٥٠	٣٧
لا	٤٧	٥٣
دون رأي	٣	١٠
٤ ـ العرض الجنسي		
نعم	٤٤	٤٣
لا	٤٩	٥٠
دون رأي	٧	٧
٥ ـ الجنسية المثلية		
نعم	٢٣	١٣
لا	٧١	٨٣
دون رأي	٦	٤
٦ ـ الإجهاض		
نعم	٢١	١٥
لا	٧٦	٨٠
دون رأي	٣	٥
٧ ـ المال والكسب		
نعم	١٩	١٧
لا	٧٨	٧٧
دون رأي	٣	٦
٨ ـ منع الحمل		
نعم	٣	٤
لا	٩٥	٩٦
دون رأي	٢	-
٩ ـ عقوبة الإعدام		
نعم	٤٧	٦٢
لا	٤٧	٣٥
دون رأي	٦	٣

وفي هذا الاستقصاء نلمح بعض التغير الطفيف، ولكننا ندرك في الوقت نفسه أن الشوط لا يزال بعيداً، وأن المواقف التي أفرزتها بنية الحياة المعاصرة وقذفت بها إلى السوق فجأة، لا تزال مواقف غالبة.

تاسعاً: من «الغرب» إلى الشرق العربي

وأخيراً لا بد أن نتساءل عن انعكاسات هذا الواقع العالمي، بمنجزاته ومشكلاته والآمال المرجوة منه، على الواقع العربي بوجه خاص، وعلى البلدان النامية بوجه عام. ولن نستطيع الخوض في شتى تفاصيل هذا الموضوع في خاتمة هذا الفصل. ولنا إليه عود في أماكن شتى من هذا الكتاب، ولا سيما بعد الحديث عن الواقع العربي.

١ ـ وحسبنا أن نقول ههنا إن معرفة هذا الواقع العالمي شرط لا بد منه لمعالجة أي مشكلة من مشكلات الوجود العربي، لما بين الوجودين من تأثر وتأثير، ولما للواقع العالمي بوجه خاص من أثر متزايد في الواقع العربي، كما سبق أن بيّنا.

على أن هدف هذه المعرفة ينبغي ألا يكون، كما جرت العادة غالباً، مجرد إزراء بالواقع العالمي ورفض لسلبياته. فمثل هذا الموقف لن ينقذ الواقع العالمي ولن ينقذ الواقع العربي من التأثر بذلك الواقع العالمي. إن هدفها أن يزداد وعينا وإدراكنا للحضارة الغربية المعاصرة، بحيث نسهم في تصحيح مسيرتها إسهاماً إيجابياً، وبحيث يجعلنا هذا الوعي قادرين على توليد حضارتنا الذاتية من خلال التجربة العالمية نفسها بالإضافة إلى تجربتنا الخاصة. فهذا الوعي النيّر الفعّال لأبعاد الحضارة الحديثة هو الذي ينبغي أن نقصده وهو الذي ينبغي أن يتفاعل بالتالي مع ثقافتنا الخاصة وتراثنا ونظرتنا إلى الكون، لكي يولد من ذلك مركّب ثقافي حيّ يجدّد المعاصرة والتراث في آن واحد، ويهبهما القدرة على الإبداع. فالمعاصرة كما رأينا في حاجة إلى تجديد، بل هي أحياناً في حاجة إلى التجديد من خلال التراث الثقافي. والتراث الثقافي في حاجة إلى أن يلتصق بمطالب الحاضر والمستقبل. ومن شرارة اللقاء بين تجديد المعاصرة وتجديد الثقافة يمكن أن تبزغ الحضارة الذاتية المنشودة.

٢ ـ وهذه الحضارة الذاتية المنشودة لا تتكون بجرّة قلم، ولا تقوم سهواً رهواً، بل تبنى لبنة فوق لبنة، وتغالب الصعاب تترى، وترجو بعد أن تصل إلى حظ من الكمال كمالاً جديداً. ومن الهام أن ندرك أن الإنسان العربي معروض، كالإنسان الغربي، عبر بنائه الحضاري، للقلق والضياع والبحران، لا سيما أنه مغمور بالبحران العالمي من حوله. ومن واجب المفكرين دوماً وأبداً أن يرافقوا تجربته ليجنبوه بعض مآسيها، وليعجّلوا باقتطاف بعض ثمارها. ولعلنا بدأنا نشهد ظواهر هذا الضياع في كثير من أرجاء الوطن العربي. ولا نغلو إذا قلنا إن أهم ما يسم الإنسان العربي اليوم هو البحث عن المشروع الحضاري الذي يرتضيه وعن الطمأنينة الفكرية التي تؤويه

وتردّ عنه عادية الأعاصير. ومن مجانبة الواقع وتجاهله أن نتعامل مع هذا الوجود العربي وكأن شيئاً لم يكن. ومن التقصير في حقه ألا يقوم أولو الرأي بتحليله وتفنيده وتلمّس مصيره.

وهذا كله يفترض أن يشمر الإنسان العربي بدوره عن طاقاته المبدعة الخلاقة، فِعلةَ الإنسان الغربي، وأن تتاح له الشروط اللازمة لانطلاق تلك الطاقات بل لتعهُدها ورعايتها. كما يفترض أن تتاح الفرصة كاملة للتعرف إلى الحضارة المعاصرة ولفهم روحها ومنطقها، استناداً إلى وسائلها ومناهجها في البحث والتحليل.

إن الفهم الكامل للعالم المعاصر هو المطلوب من أبناء الوطن العربي ومن مفكريه بوجه خاص، وليس المطلوب ذلك الفهم المشتت الذي يتناول الحضارة المعاصرة من خلال تشتتها وأجزائها المبعثرة، والذي يتريث، كما يحلو له، عند جانب منها ويترك جوانب. وهذا الفهم الكامل هو الذي يزود الإنسان العربي والمفكر العربي بالطاقة المبدعة يسلّطها على واقع ويستلهمها في بناء واقع جديد.

الحضارة الغربية تغزونا، شئنا أم أبينا، وهي في خاتمة المطاف وليدة تجربة طويلة ومعاناة طويلة مرّ بها الإنسان عبر تاريخه الطويل، بل هي في أعماقها وليدة تجارب الأمم المختلفة، ووليدة الحضارة العربية الإسلامية كذلك. إنها، بحلوها ومرّها، نتاج الإنسان، وهي بالتالي ملك الإنسانية. وولادتها ولادة جديدة هدف الإنسان أنّى كان. وقد لا يكون لأي أمة مخرج من أزمتها إلا إذا جاوزت الحضارة المعاصرة أزمتها.

من هنا تأتي أهمية البحث في العالم المعاصر، بل أولويته على أي بحث. وعندما أفردنا هذه الصفحات القليلة، في إطار بحثنا عن فلسفة التربية العربية، كنا ندرك تمام الإدراك أن أي بحث في أي فلسفة تربوية أو اجتماعية لا يمكن إلا أن يكون واهماً مخدوعاً إذا كان منطلقه التقوقع حول الذات، وان فتح الآفاق واسعة أمام أبناء الوطن العربي وسواهم ليعوا التجربة المعاصرة هو السبيل السليم لبناء الفلسفة الذاتية، بالإضافة طبعاً إلى وعي التجربة العربية والتراث العربي الإسلامي. وهذا ما سنتحدث عنه في الفصل التالي.

الفصل السادس

الواقع والمستقبل العربي

مقدمة

لقد جعلنا منذ البداية البحث في الواقع العالمي وفي الواقع العربي منطلقنا الأساسي نحو رسم معالم الفلسفة التربوية العربية. فمن خلال صورتهما في الحاضر ووعود هذه الصورة في المستقبل، نستطيع أن نحدد الغايات الكبرى للمجتمع العربي المنشود وللتربية العربية المرجوة بالتالي.

ونخفّ إلى القول، دفعاً لأي لبس، إن الواقع الذي نتحدث عنه، سواء كان عالمياً أو عربياً، هو الواقع المتصل بجذور الماضي والمشرئب إلى تطلعات المستقبل.

ولقد ألقينا في الفصل السابق نظرة سريعة على الواقع العالمي، واستبانت لنا معالمه الأساسية، تلك المعالم التي يسودها، إلى جانب جوانبها الايجابية الرائعة، القلق والحيرة والضياع، واهتزاز القيم، والنزعات الفردية الأنانية المفرطة، وسوى تلك مما رأينا في الفصل السابق. وفيه رأينا أن هذا الواقع العالمي الحائر قد يحمل في ثناياه بذور تجاوزه لذاته وتصحيحه لمسيرته، بفضل ما يتوافر فيه من دينامية وحرية، لا سيما إذا وعى الإنسان الحديث مثالب هذا الواقع وعياً أعمق، وأدرك عن طريق معاناته له سبل تجاوزه إلى ما هو أفضل.

كما رأينا في الفصل السابق التأثر والتأثير المتبادلين القائمين بين الواقع العالمي بخيره وشره من جانب والواقع العربي من جانب آخر. وتوظيف هذا التأثر المتبادل في خدمة الواقع العربي والمستقبل العربي لن يكون إلاّ إذا حدّد الوجود العربي غاياته وأهدافه، من خلال منطلقاته الذاتية أولاً وآخراً، في إطار ذلك الواقع العالمي دون شك.

والبحث في غايات هذا الوجود العربي، من خلال ماضيه وحاضره ومستقبله،

هو هدف هذا الفصل. وهو هدف صعب المنال، لا تستطيع الصفحات القليلة أن توفيه حتى بعض حقه، ولا تقوى قدرة الفرد الواحد على أن تخوض في غماره الصاخبة.

ومن هنا سنحاول الاقتصار، ما وسعنا ذلك، على أكثر الجوانب صلة بموضوعنا الأساسي، نعني التربية. ولئن كانت التربية تمدّ جذورها إلى سائر جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية، فإن بحثنا لن يتعرض لهذه الجوانب إلاّ في إطار الصلة بينها وبين الغايات التربوية والفلسفة التربوية.

ولذلك لن نتريث، في عرضنا للواقع العربي، عند ما ألف الكتّاب التريث عنده، نعني تقديم البيانات الإحصائية وسواها عن شتى جوانب الحياة العربية: السكانية، والجغرافية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية، وسواها[1]. فالذي يعنينا من هذا كله سؤال واحد أساسي هو: كيف نستطيع النهوض بالوجود العربي القائم وما هو إسهام التربية وفلسفتها في ذلك؟

بتعبير آخر، تستهدف دراستنا للواقع العربي (ماضيه وحاضره ومستقبله)، في إطار الواقع العالمي، أن نحدد أهم منطلقات بناء المشروع الحضاري العربي المنشود، كيما نقوى على تحديد أبرز منطلقات الفلسفة التربوية المرجوة.

ذلك أن الفلسفة التربوية العربية المنشودة، كما قلنا ونقول، لا بد أن تنطلق من فلسفة اجتماعية عربية، تجيب عن مثل هذا التساؤل الأساسي: كيف نبني مشروعنا الحضاري العربي وما هي شروط ذلك البناء ومقوماته؟ وهدف هذا الفصل أن نرى إلى أي حد استطاعت الدراسات العربية العديدة التي ظهرت في العقود الأخيرة بوجه خاص، أن تجيب عن هذا التساؤل. أو بتعبير آخر: هل استطاعت أن تضع الفلسفة الاجتماعية العربية التي يستلزمها رسم معالم الفلسفة التربوية العربية المأمولة؟

ذلك أننا إذا نظرنا إلى المجتمع العربي من هذه الزاوية، وجدنا أن السمة الأساسية التي تسمه هي أنه مجتمع متخلف في شتى جوانب حياته، غير أنه في صراع مع هذا التخلف.

ونستطيع أن نقول مع من قال إنه مجتمع في «حال اغتراب عن ذاته» وفي حال

---

(١) نجد ذلك في مظان عديدة، نذكر منها بوجه خاص: خير الدين حسيب، مشرف، **مستقبل الأمة العربية: التحديات... والخيارات: التقرير النهائي لمشروع استشراف مستقبل الوطن العربي**، مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨)؛ ابراهيم سعد الدين ومحمود عبد الفضيل، محرران، **التنمية العربية**، مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٩)، ومحمد لبيب شقير، **الوحدة الاقتصادية العربية: تجاربها وتوقعاتها**، ٢ ج (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦).

صراع مع قوى وتيارات عديدة متجاذبة، وإنه يحاول تجاوز اغترابه وصراعه وتناقضاته(٢).

ومثل هذه الحقيقة تفرض البحث في أسباب تخلّف المجتمع العربي، كما تفرض البحث في وسائل الخروج من التخلف.

وقد كُتبت في هذا المجال أسفار لا تحصى، بل إن البحث فيه مبثوث في كل ما كتب منذ بداية النهضة العربية في أوائل القرن التاسع عشر، وفي كل ما ظهر من ايديولوجيات وأفكار وأنظار تبحث في مستقبل الأمة العربية. فهل أجابت هذه الدراسات عن السؤال الأساسي، وهل بيّنت لنا معالم الفلسفة التربوية العربية المرجوة، من خلال دراستها للتخلف ومظاهره وللتقدم وبواعثه؟ هذا ما نود أن نبيّنه في هذا الفصل.

وغني عن القول إن الخوض في هذه الدراسات كلها مركب عسير. ولذلك لا بد من إيجاز، قد يأتي مخلاً، نعرض فيه لأمهات الاتجاهات ونقدم ما أتت به من أفكار، بلغة أشبه بلغة البرقيات.

أولاً: أسباب التخلف والتقدم عامة في ضوء الدراسات الأجنبية

وقد يسعفنا في بحثنا عن أسباب التخلف العربي، أن نلقي نظرة سريعة على البحوث التي تناولت مسألة التخلف والتقدم بوجه عام، متسائلين: هل في البحوث التي حاولت دراسة تخلّف الشعوب وأسبابه، وبالتالي دراسة التقدم وبواعثه، ما يقدم لنا أفكاراً وأنظاراً تهدينا في بحثنا عن أسباب التخلف العربي؟ لا شك أن عوامل التخلف وعوامل التقدم لا بد أن تختلف من أمة إلى أمة ومن بلد إلى بلد. ولكن، أفلا يجمع بين هذه التجارب المختلفة بعض الخطوط المشتركة وبعض المبادىء الرائدة؟ هذا ما سنحاول البحث عنه.

لا شك أننا نجد عند فلاسفة التاريخ وعند الباحثين في نشأة الحضارات وتطورها، وعند أصحاب الدراسات الأنثروبولوجية المقارنة بعض الأجوبة المفيدة عن تساؤلنا، وإن كنا لا نجد فيها في خاتمة المطاف جواباً حاسماً:

لقد قام فلاسفة التاريخ والباحثون في نشأة الحضارات منذ القرن التاسع عشر حتى اليوم(٣) بتحليل للحضارات التاريخية خرجوا منه بنظريات شاملة. من بين هؤلاء

---

(٢) حليم بركات، **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي**، ط ٢ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥)، ص ٩ و١٣.

(٣) من أجل مزيد من التفصيل في هذا المجال، يحسن الرجوع إلى الكتاب الهام لـ: قسطنطين زريق، **في معركة الحضارة: دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري**، ط ٤ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١)، ص ٦٠ وما بعدها.

العالم الروسي نيكولاي دانيلفسكي (Nicolai Danilevski)، (١٨٢٢ - ١٨٨٥)، والفيلسوف الألماني الشهير أوزوالد شبنغلر (Oswald Spengler) (١٨٨٠ - ١٩٣٦) صاحب الكتاب الذي ذاع صيته عقب الحرب العالمية: **انحطاط الغرب** (عام ١٩١٨)، والطبيب واللاهوتي والفيلسوف والموسيقي الألماني ألبرت شفايتسر (Albert Schweitzer) (الذي ولد عام ١٨٧٥) صاحب كتاب **فلسفة الحضارة** (عام ١٩٢٣)، والفيلسوف الأمريكي نورثروب (F. S. C. Northrop) (الذي ولد عام ١٨٩٣)، والمؤرخ البريطاني الشهير أرنولد توينبي (A. Toynbee) (ولد عام ١٨٨٩) صاحب النظرية الخاصة بالحضارات وتطورها التي ضمّنها كتابه **دراسة للتاريخ** *(A Study of History)* (في اثني عشر مجلداً بين عامي ١٩٣٤ و١٩٦٤)، وبيتريم سوروكين (Pitrim Sorokin) عالم الاجتماع الأمريكي ذو الأصل الروسي (ولد عام ١٨٨٩) صاحب الكتاب الشهير **الديناميات الاجتماعية والثقافية** *(Social and Cultural Dynamics)* (في أربعة مجلدات بين عام ١٩٣٧ وعام ١٩٤١) وصاحب كتاب **المجتمع، الثقافة والشخصية** *(Society, Culture and Personality)* (١٩٤٧). . . إلخ.

وقد ذهب هؤلاء وسواهم من أصحاب التفسيرات الشاملة لنشوء الحضارات وتطورها، كما ذهب أصحاب الدراسات الأنثروبولوجية المقارنة، إلى «تمييز الحضارات بعضها عن بعض وإلى اعتبارها هي الوحدات الأصيلة وإلى إنكار وجود حضارة شاملة أو على الأقل إلى التردد في الاعتراف بها»[٤]. وليس هناك في رأيهم حضارة إنسانية واحدة، بل حضارات مختلفة.

وفي رأي بعضهم، وعلى رأسهم شبنغلر أن الحضارة، ككل كائن عضوي، لها أدوارها المتتابعة، وأنها كالإنسان تمر بأطوار الطفولة والشباب والكهولة والشيخوخة. وينطبق هذا على الحضارات كلها عنده، فهي جميعها تعبر هذه الدورة الحياتية المحتومة.

وإذا استثنينا هذا القانون الذي يقول به شبنغلر وأمثاله (والذي قال به عالم الاجتماع العربي ابن خلدون حين تحدث عن أجيال العمران الثلاثة) لا نجد قوانين أو مبادىء أخرى تنير إدراكنا لأسباب نشوء الحضارات وزوالها ولأسباب التقدم والتخلف بالتالي.

ومن هنا نستطيع أن نذهب إلى ما ذهب إليه قسطنطين زريق، في كتابه المهم في **معركة الحضارة**، فنقول معه: «لم ينشأ بعد علم يصح أن ندعوه «علم الحضارة»، ذلك العلم الذي دعا إليه ابن خلدون»[٥]، ولهذا «فالموقف الوحيد الذي يتيحه العلم

(٤) المصدر نفسه، ص ٥٩.

(٥) المصدر نفسه، ص ١٩٨.

في مرحلته الحاضرة لمن يقدم على التحليل الحضاري الشامل أن يعتبر تعليله تقريبياً وموقتاً وأن يتخذه كافتراض توصّل إليه بدراسته للأحداث وعللها». ويضيف قسطنطين زريق قائلاً: «إن هذا الشك ليقوى ويشتد عندما يكون التعليل «أحدياً». فنحن لسنا من الذين يعتقدون بأن نشوء الحضارات والتبدلات التي تطرأ عليها يمكن أن تعود إلى عامل واحد مهما قوي فعله وعظم أثره»(٦).

على أننا نجد عند المؤرخ توينبي تفسيراً لنشأة الحضارة يمثل مبدأ هاماً في نظرنا من المبادىء التي نبحث عنها في تحليلنا ومحاولة تعليلنا للتخلف والتقدم في حضارات الشعوب. إنه يتساءل كما يتساءل سواه: لماذا تولد الحضارة؟ وما هو العامل الذي يجعلها تتطور من مجتمع بدائي إلى حضارة، أو الذي يبعث حضارة وليدة من أخرى هرمة زائلة؟(٧)، ويخرج من تساؤله هذا بقانون اشتهر به، هو قانون التحدي والاستجابة. ويعني بذلك أن مدى قدرة المجتمعات على الاستجابة للتحديات من حولها ومن داخلها (الذي ينبعث بوجه خاص من «المبدعين» والنخب) هو الذي يحدد قدرتها على ولوج باب الحضارة أو عجزها عنه. ولكن السؤال يظل قائماً: «لماذا تستجيب بعض المجتمعات أو الحضارات للتحديات حولها أو من داخلها، ولا تستجيب أخرى في أحوال مماثلة؟»(٨) والجواب عن هذا التساؤل عنده أمر يؤدي بنا إلى الغوص في أعماق الوجود الإنساني، وليس للمؤرخ سبيل لبلوغه.

وإذا نحن تركنا فلاسفة التاريخ والحضارة جانباً، وتقرّبنا الدراسات الأنثروبولوجية وسواها من الدراسات المتصلة بالتخلف، لم نجد أيضاً صوى هادية ترشدنا في بحثنا عن عوامل التخلف والتقدم لدى الأمم. يصدق ذلك على مثل آدم سميث وبحثه عن أسباب ثروة الشعوب ولجوئه إلى التفسير السكاني بوجه خاص، كما يصدق ذلك على أفكار عالمي الاقتصاد الإنكليزيين بتي (Petty) وفيشر (Fischer) اللذين ردّا قدرة الشعوب على التقدم إلى قدرتها على الانتقال، في الوقت المناسب، من شكل ما من أشكال الإنتاج إلى شكل آخر (كما حدث للدانمارك في أوائل القرن العشرين حين انتقلت من زراعة الحبوب إلى صناعة الألبان لتواجه أزمة القمح التي هزّت الاقتصاد الأوروبي، في الثلاثينيات). كما يصدق ذلك على معظم الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع التخلف (أبحاث الاقتصادي السويدي غونار ميردال (Karl Gunar Myrdal) (المولود عام ١٨٩٨)، ولا سيما في كتابه الشهير **المأساة الآسيوية** *(Asian Drama)* وكوويل (F. R. Cowell) في كتابه **التاريخ، المدنية والثقافة**

(٦) المصدر نفسه، ص ١٩٩.

(٧) قسطنطين زريق، **مطالب المستقبل العربي: هموم وتساؤلات** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٣)، ص ١٥٢.

(٨) المصدر نفسه، ص ١٥٣.

(History, Civillization and Culture) ـ (جامعة كاليفورنيا، عام ١٩٥٢)، وكروبر (A. L. Kroeber) في كتابه **أشكال نمو الثقافة** *(Configuration of Culture Growth)* (بوسطن عام ١٩٤٤) وكالو (E. Callot) في كتابه **المدنية والمدنيات** *(Civilisation et Civilisations)* وكثير سواهم.

ولعل أهم نتيجة نخلص إليها من تقرّي هذه الدراسات الأجنبية حول الحضارة والتخلف والتقدم، أن الحضارة كل معقد، وأن انبثاقها وانبعاثها ونموها وهرمها أمور يصعب الكشف عن قوانينها، وأن أي تفسير لمخاضها وتطورها، لا يمكن أن يكون تفسيراً شافياً، وأن ما يصدق على إحداها لا يصدق على الأخرى، بل نذهب إلى أبعد من هذا فنقول إن أي تفسير يردّ حضارة أمة من الأمم إلى عامل وحيد أو إلى عوامل أساسية يظل في حاجة بدوره إلى تفسير، كما سبق أن رأينا، بمعنى أن العامل الذي يثوي وراء ظهور هذا العامل أو العوامل هو الأمر الذي يحتاج إلى تفسير ويندّ في ما يبدو عن التفسير.

وهذه النتيجة التي خلصنا إليها ستكون لنا عوناً في تحليل الدراسات العربية التي حاولت تحديد العوامل التي أدّت وتؤدي إلى التخلف في الوطن العربي، وبالتالي بيان العوامل التي تقود إلى التقدم. وسوف نرى أن جلّها عاجز عن تقديم تفسير مقبول لاستمرار التخلف ودليل رشيد للقضاء عليه، وأن ما تشير إليه من عوامل التخلف هو في حد ذاته في حاجة إلى تفسير.

ثانياً: أسباب التخلف والتقدم في ضوء الدراسات الخاصة بالوطن العربي

لقد ذكرنا منذ حين أن معظم الدراسات الأجنبية قد أكدت حقيقة أساسية وهي أن لكل حضارة طابعها الغالب المستمد من نظرتها الخاصة إلى الكون والإنسان والأشياء.

والحضارة العربية، التي جعلها شبنغلر في كتابه **انحطاط الغرب** إحدى الحضارات الرفيعة العظيمة السبع التي عرفها التاريخ، لها دون شك هويتها الخاصة ومنطق سيرها الخاص وقوانينها الخاصة التي تحكم ظهورها وأفولها، إن كان لنا أن نعرف القوانين التي تحكم بزوغ الحضارات وزوالها.

ونجد تفسيرات مختلفة جداً لنشأة الحضارة العربية ولطبيعتها ولتطورها ولعوامل تخلفها، قدّمها باحثون عرب وباحثون أجانب. ولنبدأ بهؤلاء:

١ ـ الدراسات الأجنبية حول عوامل تخلّف الحضارة العربية

أ ـ من الدراسات التي شاعت وذاعت منذ القرن الثامن عشر في البلاد الأجنبية حول الحضارة العربية وطبيعتها، تلك التي تقول بانتساب المجتمع العربي (القديم) إلى ما عرف باسم نمط الإنتاج الآسيوي أو الاستبداد الشرقي أو الجمود الآسيوي. ولن ندخل في تفصيل الحديث عن هذا النمط أو أن نقرنه بسواه من أنماط الإنتاج التي ذكرها أصحاب هذا الرأي[٩]. وقد كتبت عنه دراسات كثيرة وثار حوله في البلاد العربية جدل موصول. وحسبنا أن نقول إننا نجد أصول هذا النمط في القرنين السادس عشر والسابع عشر بعد نجاح الثورة التجارية في أوروبا وانتشارها في بلدان الشرق. وقد أدى ذلك إلى ولادة بذور نظرية تسم الشرق بسمات خاصة (كما عند مونتيسكيو) وتنطلق من ذلك إلى الحديث عن «حضارات مائية ونهرية». ثم تناول هذه الأفكار من جديد بعض المفكرين والاقتصاديين البريطانيين، أمثال آدم سميث وجيمس ميل وجون ستوارت ميل وسواهم، فأكدوا وجود ما دعوه بالمجتمع الآسيوي أو الاقطاع الشرقي أو الاستبداد الشرقي[١٠].

وأهم من هذا أن انغلز ورفيقه ماركس [١١] تلقفا هذه الفكرة منذ منتصف القرن التاسع عشر وذهبا بها إلى أبعد مداها. وقد قادتهما أبحاثهما إلى القول إن نمط الإنتاج الآسيوي (الذي تنتسب إليه الحضارة العربية) لا توجد فيه طبقات اجتماعية بالمعنى الاقتصادي بسبب غياب الملكية الخاصة للأرض. ولذلك اعتبرا أن أساس العلاقات الاجتماعية هي العلاقة بين الحاكم المستبد وعامة الناس، تلك العلاقة التي تتخذ شكل العبودية العامة[١٢]. وقد رُفضت هذه المقولة بعد ذلك من قبل الندوة السوفياتية التي عقدت عام ١٩٣١، ولكنها عاودت الظهور على يد أحد الماركسيين المرتدين وهو كارل نيتوجل في دراسة صدرت له عام ١٩٥٧ تحت عنوان **الاستبداد الشرقي**[١٣].

---

(٩) من أجل المزيد من التفصيل حول هذا الموضوع يحسن الرجوع إلى: خلدون النقيب، «بناء المجتمع العربي: بعض الفروض البحثية،» **المستقبل العربي**، السنة ٨، العدد ٧٩ (أيلول/سبتمبر ١٩٨٥)، ونجاح محمد، «الواقع الاجتماعي العربي القديم: خصوصية أم أسلوب إنتاج آسيوي؟» **الوحدة**، العدد ٥٧ (حزيران/يونيو ١٩٨٩).

(١٠) محمد، المصدر نفسه، ص ٨٠.

(١١) نجد هذا بوجه خاص في كتاب ماركس، **مقدمة في نقد الاقتصاد السياسي**، وفي كتابه، **الأشكال السابقة على الإنتاج الرأسمالي**. وفي رسالة ماركس إلى أنغلز في حزيران/يونيو ١٨٥٣، وفي رسالة هذا الأخير إلى الأول في ٦ حزيران/يونيو ١٨٥٣، ثم في كتاب أنغلز الشهير، **أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة**. انظر: المصدر نفسه، ص ٨٠.

(١٢) النقيب، المصدر نفسه، ص ٨.

(١٣) محمد، المصدر نفسه، ص ٨١.

ثم تلقف هذه الفكرة عالم الاجتماع الأمريكي الشهير ماكس ويبر (Max Weber) فحاول أن يثبت نظرية[14] قوامها القول بعدم إمكان قيام رأسمالية عقلانية خارج أوروبا[15]، وبأن الإسلام لم يولّد تصنيعاً رأسمالياً بسبب هيمنة البيروقراطية الاستبدادية الأبوية للجند المماليك. وفي نظره أن البناء الأبوي - الاقتصادي - الاجتماعي للمجتمع العربي كان يفتقر إلى ثلاثة أمور اعتبرها الشروط اللازمة والكافية لظهور الرأسمالية. فقد افتقد الإسلام الروح الرأسمالية من خلال الاحتقار القبلي للحرف والتجارة من جانب، أو لسيطرة الفكرة الأخروية (الانسحاب من الحياة الدنيوية ورفضها) على الدين الشعبي، من جانب آخر، كما في الزهد والطرق الصوفية. كما افتقر الإسلام في رأيه إلى القانون العقلاني. فعلى الرغم من أن الشريعة الإسلامية تنطبق عليها مواصفات القانون العقلاني، إلا أن إقفال باب الاجتهاد دفع الناس إلى الحيل الفقهية تعويضاً عن ذلك[16]. وهذا كله، في نظره، قاد المجتمع الإسلامي إلى انهيار اقتصاده النقدي وازدياد الاضطراب في أحواله في ظل الحكم الاعتباطي للجند المماليك وعدم استقرار قوانينه، وبخاصة في ما يتعلق بحقوق الأراضي والحقوق المدنية وعلاقات الملكية. وقد أطلق ماكس ويبر على هذه الأوضاع كلها اسم الدولة السلطانية، وهي مرحلة انتقال امتدت من حكم السلاجقة والمماليك إلى مجيء الدولة العثمانية. وقد عاصر ابن خلدون هذه المرحلة كما نعلم، ووثّقها أمثال القلقشندي والمقريزي وسواهما.

وليس قصدنا أن نتريث عند تفصيلات هذه النظرية التي تنسب المجتمع العربي إلى نمط الجمود الآسيوي وتعزو تخلّفه، في الماضي على أقل تقدير، بل في امتداداته في الحاضر، إلى سيطرة هذا النمط. ولكننا توقفنا عندها بعض الشيء رغبة منا في أن نطلع على نموذج من الدراسات الغربية، يحاول فرض تصورات مسبقة على الواقع العربي، انطلاقاً من جهله بهذا الواقع أو من تجنيه المقصود على الحقيقة. كما أننا ذكرناه لأن كثيراً من الدراسات العربية التي حاولت دراسة التخلف العربي حذت حذو منهجه، فأبرزت جانباً من جوانب الحياة العربية ضخمته وقسرت عليه الواقع، مدعية بعد ذلك أن هذا الجانب يفسّر تخلّف الأمة العربية.

ولن نردّ ردّاً وافياً على نظرية الجمود الآسيوي هذه. وفي الدراستين اللتين طالما

---

(١٤) انظر: النقيب، المصدر نفسه، ص ١٣ وما بعدها: ومنه نستقي معظم حديثنا عن نظرية ماكس ويبر.

(١٥) Max Weber, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, translated by Talcott Parsons; with a foreword by R. H. Tawney (New York: Scribner, 1920).

(١٦) Sami Zubaida, «Economic and Political Activities in Islam,» *Economy and Society*, vol. 1, no. 3 (1972), pp. 308-338.

أشرنا إليهما (دراسة خلدون النقيب ودراسة نجاح محمد) ما يعفينا من هذه المهمة. كما أن في الدراسات التي قدّمها مكسيم رودنسون (Maxime Rodinson)(١٧) وسمير أمين(١٨) وطيب تيزيني(١٩) وسواهم تفنيداً لتلك النظرية، وإن تكن البدائل التي وضعوها في حاجة بدورها إلى مزيد من التحقيق في نظرنا. ويمكن أن نضيف إلى أبحاث هؤلاء النقد الذي قدّمه خلدون النقيب (ومن قبله سمير أمين في مرحلة لاحقة من كتاباته) لنظرية الجمود الآسيوي، وقوله في نهاية الأمر إن «المرحلة الأولى من تطور المجتمع العربي كانت تكوينية خراجية في الأساس»(٢٠).

وما نود أن نصل إليه نحن، من وراء هذا كله التأكيد على الملاحظات التالية (التي ستكون لنا زاداً عبر رحلتنا في الواقع العربي):

- كثير من الدراسات التي حاولت تحليل المجتمع العربي بحثاً عن عوامل تخلّفه، لا سيّما الدراسات الأجنبية منها، حاولت عن حسن نيّة أحياناً وعن سوء نيّة غالباً، اتهام الجذور والينابيع الأساسية التي يستقي منها هذا الوجود قيمه وبناه الاجتماعية. وعلى رأس تلك الينابيع الأساسية الدين والتراث الإسلامي والتاريخ العربي الإسلامي، بل والعقل العربي الإسلامي أحياناً، كما سنرى. ولا حاجة إلى القول إن مثل هذا المنهج في البحث يصدر عن أفكار ونيّات مسبقة مبيّتة، ولا ينتسب إلى البحث الموضوعي، بل لعله يركب المركب السهل فينسب إلى الماضي آفات الحاضر، أو يهرب إلى الماضي كيما يفسر عجز الحاضر. ولئن كانت في مسيرة التاريخ العربي الإسلامي آفات ونقائص استشرت وعظم أمرها وولّدت عصور التخلّف، فإن تلك الآفات والنقائص لا ترجع إلى أصول التراث الأصلي وروحه وبنيانه، بل ترجع إلى الممارسات التي لقيتها الحضارة العربية عبر مسيرتها الطويلة وإلى العوامل الخارجية التي أفسدتها وعلى رأسها سيطرة غير العرب على الدول العربية الإسلامية (لا سيما بعد سقوط بغداد على يد هولاكو عام ١٢٥٨م).

- مقتل هذه الدراسات هي المحاولة اليائسة للوصول إلى النمذجة والتقنين.

---

(١٧) Maxime Rodinson, *Islam et capitalisme* (Paris: Seuil, 1966).

(١٨) Samir Amin, *Accumulation on a World Scale: A Critique of the Theory of Underdevelopment*, translated by Brian Pearce, 2 vols. (New York: Monthly Review Press, [1974]), vol. 1, p. 141.

وقد ذكره خلدون النقيب، في: النقيب، «بناء المجتمع العربي: بعض الفروض البحثية،» ص ١٩.

(١٩) طيب تيزيني، **مشروع رؤية جديدة للفكر العربي من العصر الجاهلي حتى المرحلة المعاصرة** (بيروت: دار ابن خلدون، ١٩٧٦)، ج ١: **من التراث إلى الثورة: حول نظرية مقترحة في قضية التراث العربي**، ص ٣٦.

(٢٠) النقيب، المصدر نفسه، ص ٢٠.

فأصحابها يبحثون عن قوالب جاهزة تساعدهم على تفسير كل شيء وتعينهم على أن يفتحوا من أسرار الحضارة العربية ومن عوامل تخلّفها كل مغلق ومكنون. وآفة الكثير من النظريات هي مثل هذه المحاولات المتمذهبة التي تضع كل شيء في نظرية واحدة أو مذهب واحد أو قالب فكري منمّط.

- خطر مثل هذه الدراسات أنها تدّعي، في الظاهر، الانطلاق من دراسات اجتماعية او اقتصادية موضوعية، وأنها تقدم تحليلاً يبدو عقلانياً وعلمياً للظواهر التي تدرسها. وسنرى أن هذا الخطر بدأ يمتد اليوم إلى كثير من الدراسات العربية المحدثة، التي تأثرت بالمنهج العقلاني الحديث ولكنها أساءت تطبيقه.

- تطلعنا مثل هذه الدراسات على مزالق اللجوء إلى التفسير الأحادي للظواهر الحضارية، والذي يحاول رد هذه الظواهر إلى العوامل الاقتصادية وحدها إو إلى العوامل الاجتماعية وحدها أو إلى العوامل الفكرية وحدها، أو الذي يحاول أن يغلّب واحداً من هذه العوامل على سواه أو أن يفسر به سواه، بدلاً من النظر إليها من خلال تكاملها وتفاعلها الدائري لا الخطي (أي من خلال صلة التأثر والتأثير المتبادلين في ما بين العوامل المختلفة، لا من خلال صلة الارتباط بينها ارتباط العلة بالمعلول).

- ولا حاجة بعد هذا إلى أن نفنّد بعض الأفكار المغلوطة التي ساقها ماكس ويبر وسواه عن الإسلام وتأثره بالنظرة القبلية القديمة التي تحقر المهن والصناعات، وعن سيطرة الفكرة الأخروية على الإسلام سيطرة قادت إلى الزهد والتصوف، وعن شيوع الحيل الفقهية نتيجة لإقفال باب الاجتهاد، . . .الخ. فمثل هذه الأقوال تدل على جهل واضح بحقيقة التراث الإسلامي أو على الخلط بينه وبين ما ظهر فيه من انحرافات عبر مسيرته. وحسبنا أن نقول إن التراث الإسلامي الأصيل تراث يدعو إلى العمل اليدوي المهني ويحترمه كما يحترم سواه (حتى انه جعل من فروض الكفاية، كما ذكر الإمام الشاطبي الأندلسي في كتابه **الموافقات**، وكما ذكر سواه، أن يوجد في كل بلد من يسد حاجته من المأكل والمشرب والملبس والصناعات وسائر الأعمال). حسبنا أن نقول كذلك إن الإسلام لم يدعُ إلى رفض الشأن الدنيوي والالتفات إلى الشأن الأخروي، بل دعا إلى الجمع بين الشأنين وكان شعاره «إعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً» كما ورد في الحديث الشريف، وأنكر الإسلام فعل من يقعد «عن طلب الرزق ويقول اللهم ارزقني، وقد علم أن السماء لا تمطر ذهباً ولا فضة» كما ورد على لسان علي ابن أبي طالب.

والشواهد أكثر من أن تضمها هذه النظرة العجلى. أما باب الاجتهاد فلم يقفل يوماً من الأيام، بل وضعت له شروط وضوابط. ومبدأ المصالح المرسلة وسد الذرائع والأخذ بما فيه مصلحة الأمة مبدأ ارتضاه وأكّد أهميته كبار الفقهاء، من أمثال ابن تيمية وابن قيّم الجوزية قديماً، ومن أمثال خير الدين التونسي ومحمد عبده ورشيد

رضا حديثاً (وسواهم كثير).

ب ـ **التخلّف وقيم البداوة**: وقريب من المواقف التي أتينا على ذكرها مواقف انتهى إليها بعض المستشرقين بوجه خاص، وأيدهم فيها بعض الباحثين العرب. ويحاول أصحابها أن يردوا القيم السائدة في المجتمع العربي والتي تنطلق منها بواعث تقدمه أو تخلّفه، إلى قيم البداوة. هكذا يرى المستشرق الفرنسي الشهير جاك بيرك (Jacques Berque) في كتابه **العرب** *(Les Arabes)* «ان النموذج البدوي، من خلال كل من تقليده الشعري وأهميته الجغرافية، فرض نفسه على المدينة» وأن «الهرمية الأبوية والثأر ومشاعر الكبرياء عند الفرسان العرب أثرت بشكل غريب وخطير على عقلية الفلاح».

وقد ذهب إلى مثل ما ذهب إليه بعض المستشرقين باحثون عرب، على رأسهم فاضل الأنصاري وعلي الوردي. هكذا رأى فاضل الأنصاري، في كتابه **الجغرافية الاجتماعية** «ان التقليد والقيم البدوية أثرت في المجتمعات الزراعية العربية بتأثير الهجرة البدوية المستمرة... فأصبحت حياة معظم الريفيين، في سهول الرافدين أو النيل أو بلاد الشام وسهول المغرب، امتداداً لحياة المجتمعات البدوية في كثير من قيمها وسلوكيتها اليومية... ولم يقتصر تأثير البداوة هذا على المجتمعات الزراعية الريفية في الوطن العربي، وإنما تجاوزها إلى المجتمعات المدنية أيضاً»(٢١). وإلى مثل ذلك يذهب علي الوردي في معظم كتاباته القيّمة، ويقول: «لعلني لا أغالي إذا قلت إن مجتمعنا الراهن هو من أكثر المجتمعات في العالم تأثراً بالقيم البدوية في محاسنها ومساوئها، ولعل المساوىء البدوية أوضح أثراً»(٢٢).

ولن نطيل التوقف عند هذا الرأي فهو رأي شائع مبذول. كما أننا لن نقف طويلاً عند نقده وتفنيده. وحسبنا أن نقول إن محاولة رد أصل القيم وأنماط السلوك الشائعة في المجتمع العربي إلى أحد أنماط الحياة الثلاثة السائدة، نعني حياة البداوة وحياة القرية وحياة المدينة، محاولة خاطئة، فيها تلك النظرة الأحادية للأشياء التي طالما شجبناها. فمهما يكن من أمر ذيوع قيم البداوة، يظل من الصحيح في عرف الدراسات الاجتماعية أن ثمة تأثراً متبادلاً بين هذه الأنماط الثلاثة من الحياة، ويظل من الصحيح أن لحياة البداوة قيمها ولحياة القرية قيمها ولحياة المدينة قيمها، وان جمعت بينها في النهاية قيم متشابهة مصدرها التراث العربي الإسلامي الواحد.

---

(٢١) فاضل الأنصاري، **الجغرافية الاجتماعية** (دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٧٨)، ص ٢٩٨.

(٢٢) علي الوردي، **منطق ابن خلدون في ضوء حضارته وشخصيته** (تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٧٨ ـ ١٩٧٩)، ص ٢٨٩.

ج ـ **التخلّف والعقل العربي والشخصية العربية**: وثمة دراسات أخرى ظهرت لدى الكتّاب الغربيين، وإن تأثر بها أو قلّدها بعض الكتّاب العرب كما سنرى في ما بعد، تذهب في تحليل المجتمع العربي والبحث عن عوامل تخلّفه مذاهب لا نغلو إن وصفناها بأنها مجانية افتراضية، إن لم تكن وليدة الهوى أو الغرض أو سوء الفهم. ونعني بتلك الدراسات تلك التي تتهم العقل العربي نفسه والشخصية العربية نفسها ومن ورائها الثقافة العربية. وهي أنواع عديدة وطرائق شتى:

ـ فمنها ما حمّل الثقافة النابعة من الإسلام ما نجده من عز وسكون في المجتمع العربي. هكذا يرى المستشرق غوستاف فون غرونبوم ان «الإسلام يفرض شروطاً على مجمل حياة المؤمن وأفكاره». و «ليس هنالك أي شيء، مهما يكن صغيراً أو شخصياً أو خاصاً، لا يستحق التنظيم من قبل إرادة مقدسة»(٢٣). وهو لا يحمل هذا القول على محمله الحسن بمعنى أن ثمة رقابة ذاتية خلقية يفرضها الإسلام دوماً على أي شكل من أشكال سلوك المؤمن، بل يقصد به معنى سلبياً، معنى تعطيل المبادرة والحرية والعمل الإرادي والعقلي. وينتهي إلى القول بأن الثقافة العربية السائدة ثقافة تستند إلى القيم الجبرية والسلفية والاتباع، بدلاً من الحرية والتجديد والإبداع، وإلى قريب من هذا يذهب المستشرق البريطاني إدوارد ويليام لين في كتابه **العادات المصرية** في النصف الأول من القرن التاسع عشر، حين ينقد تلك العادات والتقاليد وحين يردّها إلى التراث الديني، متجاهلاً دور النظام العام والبنية الاجتماعية والظروف الخاصة.

ـ ومن تلك الدراسات التي حمّلت الثقافة العربية، بله العقل العربي، مسؤولية التخلّف، تلك التي نجدها عند عالم الأنثروبولوجيا الصهيوني رافائيل بطي، في كتابه **العقل العربي**. وعنده أن العربي «يستبدل الأعمال بالكلمات»، وأن الإسلام سيطر «على الحياة حتى أنها كلها أصبحت خاضعة لوصايته». فالدين الإسلامي، في ما يرى، «ليس جانباً واحداً في الحياة، بل المركز الذي يشع كل شيء آخر منه. فكل العادات والتقاليد دينية، والدين كان وما يزال للغالبية التقليدية في البلدان العربية القوة المعيارية المركزية في الحياة»، بينما خسر الدين في الغرب وظيفته المعيارية ولم يعد ينظم حياة أبنائه(٢٤). وواضح أنه في هذا يحمّل سلطان الدين معاني سلبية خالصة. ولا غرابة بعد ذلك أن يرى هذا الكاتب الصهيوني أن الوطن العربي مجموعة أمم وشعوب وأن يتحدث عن «خرافة الأمة العربية». غير أن الغريب ـ من الوجهة

---

(٢٣) Gustave E. Von Grunebaum, *Islam: Essays in the Nature and Growth of a Cultural Tradition* (New York: Barnes and Noble, [1961]), p. 9.

وقد ذكره حليم بركات في كتابه: **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي**، ص ٢٢٥.

(٢٤) Raphael Patai, *The Arab Mind* (New York: Scribner, 1976), pp. x, 59, 106 and 143-144.

المنطقية على أقل تقدير - أن يقول بوجود عقل عربي واحد وثقافة عربية واحدة، يصمها بما يصمها به من غيبية ولفظية وبعد عن الواقع. وقد اعتمد هذا الكاتب في وصفه للعقل العربي على أمثال وأحاديث ومرويات وبيانات ونصوص تمسّك بها وانتزعها من أطرها الزمانية والمكانية وظروفها وقدّمها على أنها حقائق راسخة[٢٥].

ولن نتوقف طويلاً عند نقد هذه الدراسات، فهي تكشف بنفسها عن نفسها وعمّا وراءها من جهل أو تجاهل أو غرض مبيّت. وحسبنا من أجل أغراض بحثنا، أن ننبه إلى الأمور الآتية:

- تمثّل هذه الدراسات نمطاً ذاع وشاع، يعتمد على التعميمات المبسطة وعلى الاستقراء الناقص. وهي في كثير من الأحيان تُنطق النصوص ولا تستنطقها، أو تتخير منها ما يمكن أن يؤيد وجهة نظرها، في معزل عن سياقها والظروف التي قيلت فيها.

- تلجأ مثل هذه الدراسات في تحليلها للثقافة العربية، إلى المنهج السكوني، فلا تنظر إلى الثقافة العربية ككائن حي يتطور ويتغير، بل ترى فيها كياناً ثابتاً ساكناً فرض نفسه على مر العصور. ولا تدرك هذه الدراسات بوجه خاص أن الثقافة العربية السائدة اليوم، كما قلنا، هي في حال صيرورة وتناقض وصراع، وأن فيها ثقافة غدت متحجرة بالية، كما أن فيها ثقافة مضادة تستند إلى القيم المستقبلية، إلى جانب تنقية التراث من شوائبه. وفيها دون شك ثقافة اتّباعية ولكن فيها بذور ثقافة مجددة إبداعية.

- أخطر ما في هذه الدراسات أن بعض الكتّاب العرب ساروا على نهجها، ظنّاً منهم انه النهج العلمي السليم. وهكذا نجد لها أنصاراً بدرجات مختلفة وألوان متباينة لدى العديد من الباحثين اليوم. وسنرى ذلك بعد حين عند الانتقال إلى الحديث عن الكتّاب العرب. ولعل الهدف الأول من إشارتنا إلى بعض الدراسات الأجنبية التي حاولت تعليل التخلف العربي على نحو ما رأينا، هو أن ندرك المزالق التي تعرّض ويتعرض لها بعض الكتّاب العرب، حين يسلكون مسالكها، ظناً منهم أن تلك المسالك هي التي تفرضها أصول البحث العلمي والمنهج العلمي.

٢ ـ الدراسات العربية حول عوامل التخلف

الدراسات العربية التي تحلّل الواقع العربي في ماضيه وحاضره بحثاً عن عوامل تخلّفه وتشوّفاً إلى العثور على معارج تقدمه، غدت متكاثرة، فضلاً عن كونها متباينة

(٢٥) بركات، المصدر نفسه، ص ٣١.

المنازع. وليس في وسع صفحات هذا الكتاب، ولا في وسعنا، أن نحيط بتلك الدراسات والتيارات جميعها، فمثل هذا المطلب يستلزم البحث المطول في كل ما ظهر من ايديولوجيات ومواقف ونظريات تتصل ببناء المستقبل العربي انطلاقاً من تحليل حاجاته وتحديدها. وسوف نكتفي بتقديم نماذج ـ نراها معبّرة ـ من تلك الدراسات، قد تضم في ثناياها في نهاية الأمر معظم الاتجاهات السائدة:

أ ـ التخلف والشخصية العربية

هنالك طائفة من الدراسات يجمع بينها أنها تنطلق في تحليل الواقع العربي وأسباب تخلّفه من منطلق تحليل الشخصية العربية (على نحو ما فعلت بعض الدراسات الأجنبية التي أتينا على ذكرها)، محاولة أن ترى في قسمات هذه الشخصية ما يفسر الكثير من التخلف الذي نجده، أو ما هو عامل هام ينضاف إلى عوامل أخرى في هذا الشأن.

ـ من تلك الاتجاهات مثلاً ما ذهب إليه حسين مؤنس في كتابه **حول مستقبل العرب**. وقد ردّ عليه، كما نعلم، ساطع الحصري في كتابه **دفاع عن العروبة**. وخلاصة ما ذهب إليه حسين مؤنس أن النفس العربية مجردة من الإحساس بالمستقبل، ولا تفكّر إلا في يومها.

فالإحساس بالمستقبل، على حد قوله، غير موجود في النفس العربية والشرقية عامة، «ولفظ الغد لا يعني في حسابها شيئاً، إنما الشرقي رجل يعيش في يوم بيوم، يشغله أبسط حاجات يومه عن أكثر حاجات غده».

وعنده «أن الإحساس بالمستقبل ملكة خاصة توجد مركّبة في نفوس بعض أجناس البشر ولا توجد عند غيرها». «وهي ملكة نلاحظها عند الغربيين فرادى وجماعات . . . ولكننا لا نجدها عند العرب وعند الشرقيين». ثم يحاول حسين مؤنس تعليل هذه الظاهرة، ويفسر وجود هذا الإحساس في الغرب وفقدانه عند العرب بأحوال البيئات التي نشأوا فيها. ويسرد سلسلة من الوقائع التاريخية التي يعتبرها دالة على فقدان الإحساس بالغد عند العرب[٢٦].

ـ ومن تلك الاتجاهات ما ذهب إليه حافظ الجمالي في كتابه **حول المستقبل العربي**[٢٧] وفيه يرى أن قراءته الخاصة للتاريخ، بحثاً عن العوامل النفسية التي جعلت

(٢٦) يحسن الرجوع في هذا كله إلى: ساطع الحصري [أبو خلدون]، **دفاع عن العروبة**، سلسلة التراث القومي. الأعمال القومية لساطع الحصري؛ ١٠ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥)، ص ٤٩ ـ ٦١. وقد نشر الكتاب لأول مرة عام ١٩٥٦.

(٢٧) حافظ الجمالي، **حول المستقبل العربي** (دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٩٧٦).

العرب يتخلفون أو أسهمت في جعلهم يتخلّفون، هدته إلى الكشف عن عامل «كثيراً ما أغفل، خلال التاريخ والتعليل التاريخي»، هو عنده في نهاية الأمر ما تشكو منه الشخصية العربية من «إفراط في التركيز على الذات»[٢٨] ومن فردية منطوية على ذاتها. وهو يرى أن تلك النزعة الفردية سمة من سمات الطبع العربي «برزت أشد البروز في عصور التخلف، كما كانت بارزة في العهد الجاهلي، في العصبيات القبلية»، كما أنها ظاهرة نلاحظها في المؤسسات الاجتماعية القائمة اليوم. ومن هنا فطريق التقدم عنده واضح جداً في ما يقول: «إذ ليس المهم أن يتنازل العربي عن فرديته، فلهذه الفردية مظاهر إيجابية أيضاً، ولكن المهم أن يعيها ويتسامى بها ليضعها في خدمة الآخرين»[٢٩]. ولهذا فالإخلاص للمستقبل «ينبغي أن ينعكس في ثورة نفسية بالدرجة الأولى، يصبح معها الانغلاق انفتاحاً، والإغراق في الفردية متوازناً مع الشعور الجمعي، والتركز على الذات قادراً بمرونة على قبول التركز مع الآخرين»[٣٠]. و«لهذا كله ينبغي على النظام التربوي في بلادنا العربية أن ينتهي إلى هذه النتيجة، أي إلى الاعتراف بنمو الفردية في الإنسان العربي، ورعاية هذه الفردية بالتثقيف والتهذيب والتوعية وقلب كل ما هو لاشعوري فيها إلى شعوري»[٣١]. ويكشف الكاتب الستار عن المنطلق الذي يصدر عنه، وهو إيمانه بأن «القضية ليست قضية نظام أو آخر بقدر ما هي قضية نوع الإنسان الذي يطبق هذا النظام». ويزيد على قوله بكلمات قاطعة: «إن الإنسان هو الذي ينشىء النظام وليس النظام هو الذي ينشىء الإنسان»[٣٢].

- ومن تلك الاتجاهات ذلك الذي نجده عند أدونيس ولا سيما في كتابه **الثابت والمتحول**[٣٣]. وفيه يرى أن العقل العربي عقل متبع لا مبدع، وأن الثقافة العربية التي فرضت نفسها على التاريخ العربي ثقافة اتباع لا إبداع. ويذهب إلى القول إن الثقافة السائدة تمتاز بخصائص أربع هي: «الخاصية اللاهوتية» (ويعني بها النزعة التي تغالي في الفصل بين الإنسان والله، والفردنة التجريبية المطلقة)، و«الخاصية الماضوية» (ويعني بها التعلق بالمعلوم ورفض المجهول)، و«خاصية الفصل بين المعنى والكلام وتفضيل الكتابة على الخطابة»، و«خاصية التناقض مع الحداثة والتمحور حول الماضي» وهذه الخصائص عنده هي «خصائص ذهنية الفئات التي هي في موقع السلطة لا

(٢٨) المصدر نفسه، ص ٢٢.

(٢٩) المصدر نفسه، ص ٣١.

(٣٠) المصدر نفسه، ص ٥٥.

(٣١) المصدر نفسه، ص ٨٥.

(٣٢) المصدر نفسه، ص ١٤٦.

(٣٣) علي أحمد سعيد [أدونيس]، **الثابت والمتحول: بحث في الاتباع والإبداع عند العرب**، ٣ ج (بيروت: دار العودة، ١٩٧٤ ـ ١٩٧٨).

ذهنية المجتمع العربي بكامله»[٣٤]. وفي هذا التمحور حول الماضي الذي نجده في شخصية العربي ما يكشف عن التناقض في موقفه من الحداثة الغربية: «فهو يأخذ المنجزات الحضارية الحديثة، لكنه يرفض المبدأ العقلي الذي أبدعها»[٣٥].

ب ـ التخلف والثقافة العربية الإسلامية

ويلتقي مع هذه الاتجاهات، إلى حد كبير، وإن كان يختلف عنها في المنطلقات، الاتجاه الذي يمثله محمد عابد الجابري، في كتبه العديدة، وعلى رأسها **نحن والتراث** (١٩٨٠) **والخطاب العربي المعاصر** (١٩٨٢) **وتكوين العقل العربي** (الطبعة الأولى ١٩٨٤) **وبنية العقل العربي** (١٩٨٦). وتمثل محاولة الجابري جهداً دؤوباً وجاداً في سبيل تقرّي الثقافة العربية من أجل التعرف على بنية العقل العربي من خلالها. ومع ذلك فهو لا يسلم من التعميمات المغالية. ومن هنا نعجب حين نجد بعض اللقاء بينه وبين بعض الأفكار الأجنبية التي سبق أن أشرنا إليها. على أن الهدف الأساسي من أبحاثه يظل هدفاً قومياً، وجهده الكبير يستهدف في خاتمة المطاف بناء الحياة القومية العربية من خلال الوعي العلمي العميق.

يقصد الجابري بالعقل العربي «جملة المبادىء التي تقدمها الثقافة العربية الإسلامية للمنتسبين إليها، كأساس لاكتساب المعرفة، وتفرضها عليهم كنظام مدني»[٣٦] يعني هذا، كما يقول، أنه يطابق «بين العقل العربي وبنية الثقافة العربية الإسلامية، بنيتها اللاشعورية خلال فترة تاريخية معينة».

وثمة عنده أنظمة معرفية ثلاثة تحكم تاريخ الفكر العربي الإسلامي ابتداء مما قبل عصر التدوين ووصولاً إلى عصر الانحطاط. وهذه الأنظمة الثلاثة هي: «البيان» (الذي يرتد إلى «المعقول الديني») و«البرهان» (ويرتد إلى «المعقول العقلي») و«العرفان» (ويرتد إلى «اللامعقول العقلي»). هذه الأنظمة المعرفية هي البنية المحصلة التي تبقى في فكر الإنسان العربي، أي الشخص المنتمي للثقافة العربية، بعد أن ينسى كل شيء تعلّمه فيها من معارف، أي أنها بتعبير آخر عقله المكوّن، العقل العربي. ومن الممكن عنده إرجاع هذه البنية المحصَّلة إلى ثلاث سلطات رئيسية هي العناصر الأساسية التي تشكلت منها بنية العقل العربي انطلاقاً من عصر التدوين. وهذه السلطات هي: سلطة اللفظ وسلطة الأصل وسلطة التجويز. و «هذه السلطات الثلاث مترابطة متشابكة يستدعي بعضها بعضاً. فسلطة اللفظ، التي توجه الفكر إلى طلب المعاني من الألفاظ

---

(٣٤) المصدر نفسه، ج ١، ص ٢٧ ـ ٣١.

(٣٥) المصدر نفسه، ج ١، ص ٢٩ ـ ٣١.

(٣٦) محمد عابد الجابري، **بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية**، نقد العقل العربي؛ ٢ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦)، ص ٥٥٥.

بدل البحث عن حقائق الأشياء، تصرف العقل عن صياغة المفاهيم وتجعل نظامه بالتالي تابعاً لنظام الخطاب، بدل أن يكون انعكاساً تجريبياً لنظام الأشياء. وإذا عرفنا أن نظام الأشياء هو نظام السببية... أدركنا كيف أن مبدأ السببية سيغيب تماماً، أو على الأقل سيكون حضوره باهتاً جداً في عقل يتكوّن لا من خلال التعامل مع نظام الأشياء، بل من خلال الانشداد إلى نظام الخطاب»(٣٧). أما سلطة التجويز فأساسها الميتافيزيقي «هو تصور معيّن للإرادة الإلهية، تصور يفهم من الإرادة أنها القدرة على فعل الشيء وضده، ومن نتائجه سلب حرية الاختيار عن الإنسان»(٣٨). وأما سلطة الأصل فتتجلى في أن العقل العربي قد تكوّن أساساً من خلال تعامله مع النص (في التفسير واللغة والكلام)(٣٩)، الأمر الذي أدّى إلى هيمنة النموذج السلف.

هذه السلطات الثلاث، سلطة اللفظ وسلطة الأصل وسلطة التجويز، تشكّل إذن بتشابكها، وتداخل العلاقات بينها، بنية واحدة هي التي يدعوها بالبنية المحصلة من النظم المعرفية المؤسسة للثقافة العربية الإسلامية، أو بتعبير موجز «بنية العقل المكون داخل هذه الثقافة، العقل العربي»، إلى حد يصح معه أن نقول «إن العقل العربي يتعامل مع الألفاظ أكثر مما يتعامل مع المفاهيم»(٤٠). وهذا «التعامل مع الممكنات الذهنية كمعطيات واقعية معناه عدم التقيد بنظام السببية، لأن عالم «الممكنات الذهنية» هو بالتعريف عالم الإمكان، عالم الجواز... والنظرة السحرية للعالم قائمة في الحالتين كلتيهما»(٤١).

هذا التحليل الذي يقوم به الجابري للثقافة العربية والعقل العربي الذي تكوّن من خلالها، هدفه عنده أن يطرح السؤال الهام الآتي: «كيف نجعل العقل العربي عقلاً مستقلاً يختار سلطاته، يعيها ويوظفها للسيطرة على موضوعه، على العالم؟ بعبارة واحدة: كيف نحقق للذات العربية ما عبّر عنه غرامشي بـ «الاستقلال التاريخي التام»(٤٢)؟ وما يعنيه بافتقار الذات العربية إلى الاستقلال التاريخي التام على صعيد الوعي والفكر والسلوك والفعل، هو تحكّم مرجعيتين في هذه الذات، المرجعية التراثية العربية الإسلامية، والمرجعية الأوروبية. ومن هنا فلا سبيل إلى التحديث والتجديد في العقل العربي إلا من داخل التراث نفسه وبوسائله الخاصة وإمكانياته الذاتية أولاً. ويبقى السؤال مطروحاً دائماً، كما يقول: كيف نمارس التجديد والتحديث من داخل

---

(٣٧) المصدر نفسه، ص ٥٦١.
(٣٨) المصدر نفسه، ص ٥٦٣.
(٣٩) المصدر نفسه، ص ٥٦٢.
(٤٠) المصدر نفسه، ص ٥٦٤.
(٤١) المصدر نفسه، ص ٥٦٦.
(٤٢) المصدر نفسه، ص ٥٦٧.

تراثنا؟ ويرى أنه ليس ثمة جواب نهائي. فالتجديد والتحديث هما عملية تاريخية، وبالتالي فالسؤال المطروح ليس سؤالاً معرفياً[٤٣]، والسبيل هي الانتظام الواعي في الاتجاه التجديدي الذي عرفته الأندلس والمغرب منذ أوائل القرن الخامس الهجري نفسه، مع ابن حزم، الاتجاه الذي تكشَّف لنا عن مشروع ثقافي عام يرمي إلى إعادة تأسيس البيان على البرهان. فالانتظام الواعي في فكر أمثال ابن حزم والإمام الشاطبي «من أجل ممارسة التجديد في تراثنا الفقهي، وفي إطار معارك فكرية جادة» يفتح المجال «لزعزعة ثلاث سلطات من السلطات التي تحكم العقل العربي لاشعورياً: سلطة اللفظ، وسلطة السلف، وسلطة القياس»[٤٤]. أما سلطة التجويز، فإن شأنها سيهون إذا نحن عرفنا كيف تنتظم، انتظاماً واعياً كذلك، في فكر صاحب **الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملّة**، ابن رشد[٤٥]. فابن رشد يقترح فهماً آخر للعقيدة أكثر عقلانية من فهم المتكلمين معتزلة وأشاعرة، فهماً عقلياً متقدماً جداً. «وإذا أضفنا إلى هذا المفهوم الرشدي للعلاقة بين السببية والإرادة الإلهية، بين حرية الإنسان والقضاء والقدر، ذلك المفهوم الخلدوني الشهير، مفهوم «طبائع العمران» الذي يعني وجود قوانين تنتظم الحياة الاجتماعية وتحكم الأحداث التاريخية، فتحنا أمام العقل العربي مجالاً آخر يمارس فيه سلطته، وفي نفس الوقت ينميها من خلاله، مجال التاريخ»[٤٦].

ج ـ نظرة نقدية

هذا طرف من الدراسات العربية التي تردّ التخلف الذي أصاب الأمة العربية إلى علل قائمة في صلب الشخصية العربية والعقل العربي والثقافة العربية الإسلامية (المكوّنة لذلك العقل). وهدف هذه الدراسات، كما رأينا، أن تبين في خاتمة المطاف أن التغلب على التخلف والسير في طريق المستقبل وبناء الحضارة العربية المنشودة أمور تستلزم التغلب على هذه العلل العقلية.

وفي وسعنا أن نضيف إلى هذه الدراسات دراسات أخرى حذت حذوها، فردّت التخلف إلى علل أخرى كامنة في الشخصية العربية أو العقل أو الثقافة العربية، كالقول بأن العقل العربي عقل مجرد غيبي بعيد عن العيان وعن روح التجربة ودراسة الطبيعة دراسة تجريبية علمية، أو القول بأن الثقافة العربية ثقافة نقل وتقليد واقتباس من الأمم الأخرى، أو القول بأن «الشقاق طبع في العرب»[٤٧]، إلى غير تلك من

---

(٤٣) المصدر نفسه، ص ٥٦٨.

(٤٤) المصدر نفسه، ص ٥٦٩.

(٤٥) المصدر نفسه، ص ٥٧٠.

(٤٦) المصدر نفسه، ص ٥٧٠.

(٤٧) انظر رد ساطع الحصري على مقال أحمد حسن الزيات، «هل الشقاق طبع في العرب،» في: ساطع الحصري [أبو خلدون]، **آراء وأحاديث في التاريخ والاجتماع**، سلسلة التراث القومي. الأعمال القومية لساطع الحصري؛ ٨ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥)، ص ١٣٣ ـ ١٤٦.

العيوب التي ابتكرتها عقول الكتّاب الذين ركبوا هذا المركب السهل المجاني في تعليل التخلف.

والرد على آراء من ذكرنا، ومن لم نذكر، من الكتّاب يستنفد مجلداً قائماً برأسه. وحسبنا أن نذكر بعض الملاحظات العامة السريعة:

- إن أي تفسير للتخلف يستند إلى علّة قائمة في شخصية الأمة، أو عقلها البديء أو حتى عقلها المكوّن لثقافتها والمتكون بعد ذلك عن طريق تلك الثقافة، تفسير لا يقبله العلم. وليس في الدراسات الاجتماعية أو الانتروبولوجية أو الاثنية ما يحمل على القول بتقدم أمة على أخرى في مجال الشخصية الفطرية للأمة أو عقلها البديء. بل إن أحدث الدراسات اليوم التي تصدت للفروق بين الشعوب والعروق الإنسانية، ونعني الدراسات المستندة إلى البيولوجيا وإلى مكونات الدماء والزمر الدموية، نفت على نحو لا يدع مجالاً للشك وجود فوارق بيولوجية بنيوية دموية بين العروق الإنسانية والشعوب الإنسانية، وقدّمت من جديد رفضاً قاطعاً للنظريات العرقية.

- إن دروس التاريخ نفسها تشهد على هذه الحقيقة. فكم من أمة ابتكرت وأبدعت في فترة من حياتها ثم ما لبثت حتى كبت وانطفأ نورها، والعكس صحيح. وما كان ذلك ليتم لو أن الفروق في تكوين الشخصية والعقل وسواهما أمور ثابتة على مر الزمان، لا تخضع للظروف التي تحيط بهما.

- وقد يقال إن شخصية الأمة أو عقلها يعنيان، في نظر أصحاب هذه الاتجاهات، الشخصية والعقل على نحو ما تكوّنا عبر التاريخ من خلال الظروف والأحداث. وإذا صح ذلك، وجب توجيه الاهتمام إذن إلى العوامل التاريخية التي كونت الشخصية أو العقل. وقليل من الدراسات فعل ذلك. وإذا كنا نجد عند مثل أدونيس والجابري محاولات من هذا النوع، فهي محاولات تثير أسئلة كثيرة. أهمها: لماذا انتهج العقل العربي منذ عصر التدوين، كما يرى الجابري، هذا المنهج المستند إلى الأنظمة المعرفية الثلاثة، إن صح تحليله هذا؟ فسيطرة البنية المحصلة المستندة إلى تلك الأنظمة، وطغيانها على العقل العربي حتى اليوم، كما يقول الجابري، أمر يحتاج إلى تفسير. كل ما نجده لدى الجابري في هذا المجال قوله إن «التوظيف السياسي للدين من طرف حكام المسلمين هو الذي كرس القول بالجبر والتجويز»[٤٨]. والذي يبدو هو أن الجابري انطلق من فكرة مبيتة، اشتق الكثير منها من الدراسات الأجنبية حول الواقع العربي اليوم، قوامها أن الخطاب العربي المعاصر يتصف «بهيمنة النموذج - السلف، ورسوخ آلية القياس الفقهي، والتعامل مع الممكنات الذهنية كمعطيات

(٤٨) الجابري، المصدر نفسه، ص ٥٧٢.

واقعية». وهذا ما انتهى إليه في كتابه **الخطاب العربي المعاصر** (الذي صدر عام ١٩٨٢) ثم حاول بعد ذلك أن يلتمس التأييد والتبرير لهذه النتيجة ولهذه الفكرة المبيّتة من خلال تحليل الثقافة العربية القديمة بعد عصر التدوين وما فرضته على تكوين العقل العربي وبنيته. وهذا ما فعله في كتابه عن **بنية العقل العربي** الذي صدر عام ١٩٨٦، والذي قدّمنا وصفاً خاطفاً لأهم نتائجه. وبعد ذلك يظل السؤال قائماً: هل سيطرة بعض الأنظمة الفكرية المعرفية على الثقافة العربية ـ إن فرضنا جدلاً أنها ترتد إلى الأنظمة الثلاثة التي عدّدها الجابري ـ هي سبب للتخلّف الذي أصاب الأمة العربية الإسلامية أم نتيجة من نتائج ذلك التخلّف؟ أفلا نجد مثل هذه السمات الثقافية المتخلفة لدى كثير من الشعوب التي تخلفت، وعلى رأسها أوروبا في العصر الوسيط؟ وهل ننسى العقل الأسكلائي (السكولاستيكي) والمنطق الصوري والبحث الثيولوجي العقيم الذي ساد ذلك العصر؟

الحديث ههنا ذو شجون. وجوهره أن رد التخلف إلى بنية الشخصية العربية أو بنية العقل العربي يكاد يكون ضرباً من المصادرة على المطلوب الأول (pétition de principe) كما يقول المناطقة. فتكوّن الشخصية العربية أو العقل العربي على شاكلة معينة ـ إن صح القول بتلك الشاكلة ـ هو الذي يحتاج إلى تفسير لا نجده في مثل هذه الدراسات التي أتينا عليها. وبدهي بعد ذلك أن يكون تكوُّن الثقافة العربية على شاكلة معينة في حاجة بدوره إلى تفسير.

وحين يحاول الجابري تفسير ولادة الإطار المرجعي للعقل العربي على نحو ما حدده كما رأينا، يوغل في التفسيرات الافتراضية، فيرى أن عصر التدوين، وهو الإطار المرجعي للعقل العربي، لم يكن فعلاً خالصاً بل «كان في معظم الحالات سلسلة من ردود الفعل تستهدف الدفاع عن الذات ضد خصم خارجي تارة أو استعادة التوازن المختل بسبب خلافات داخلية تارة أخرى». وهو يضيف إلى ذلك أن ثمة «آخر» كان يهدد الذات العربية، هو الموروث القديم أي «بنيات العقائد والثقافات السابقة على الإسلام والتي انبعثت مع عصر التدوين في شكل موروث فلسفي وعلمي». وهذا عنده هو ما جعل العقل العربي عقلاً «كان وما يزال عقلاً فقهياً»، وجعل الفقه «أقرب منتجات العقل العربي إلى التعبير عن خصوصيته». وواضح ما في هذه الافتراضات من تعميم لا يصدقه التحليل الدقيق والعميق لولادة الثقافة العربية الإسلامية ولخصائصها، ذلك التحليل الذي لا يتسع المجال حتى إلى ذكر بعض جوانبه في هذا العرض السريع.

وهنا لا بد أن نستدرك فنقول: إن كان في بعض التحليلات التي أتى بها الجابري للثقافة العربية ولتكوّن العقل العربي جانب من التعميم والافتراض، فإن الأهداف التي يرسمها لمستقبل الأمة العربية، انطلاقاً من دراسة الماضي والحاضر،

أهداف دقيقة وموضوعية، تقدم خلاصة مصفّاة نقية للبحث في مشكلات تخلف الوجود العربي وفي سبل الخروج منه. هكذا نجده في أحد مقالاته القيّمة[49]، ينتهي من تحليل التجربة الحضارية العربية الإسلامية بعد ظهور الإسلام، إلى ردّ النزوعات الأساسية التي كانت تعمل على تحقيقها إلى نزوعات (أو أهداف) ثلاثة رئيسية، هي التي تعطي التاريخ العربي الإسلامي معناه ودلالته، وبالتالي هي التي تعطي المشروع الحضاري العربي معنى، وفي الوقت ذاته تمد علم المستقبلات العربية بالمرجعية القادرة على جعله يتوقع مستقبلاً يتجاوز الواقع الراهن ويدفنه[50]. هذه النزوعات أو الأهداف الثلاثة هي: النزوع نحو التوحيد والوحدة، والنزوع نحو التمصر والتمدين، والنزوع نحو العقلنة. ومن هنا فالمشروع الحضاري العربي عنده، مشروع الماضي والمستقبل، هو النزوع إلى تحقيق هذه الأهداف الثلاثة. فلا بد من السير في طريق وحدة عربية حقيقية، اقتصادية وسياسية وثقافية. ومثل هذه الوحدة ضرورة تاريخية. ولا بد من السير في طريق تمدين المجتمع العربي، أي تحويله إلى مجتمع مدني، عن طريق تقليص مظاهر البداوة فيه، البداوة بالمعنى الواسع للكلمة الذي يشمل العمران والاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والفكر. ولا بد من العقلنة، عقلنة الدين وعقلنة الحياة الاجتماعية وعقلنة الحياة العربية كلها. «ليس فقط لأن الحضارة المعاصرة تقوم كلها على التنظيم العقلاني لكل مرافق الحياة بل أيضاً لأن العقل العربي المعاصر ما يزال يحمل بين طياته رواسب كثيرة متنوعة من صنوف اللامعقول الموروث عن عصور الانحطاط في الحضارات السابقة على قيام الدولة العربية الإسلامية، بالإضافة إلى ما أنتجه أو كرّسه عصر الانحطاط في حضارتنا نفسها»[51]. أما الديمقراطية عنده فهي من خصوصيات المجتمع المدني، حيث يعيش الإنسان مواطناً في جماعة بشرية تنتظم حياتها مؤسسات ديمقراطية.

ولا شك أن في هذا تلخيصاً مركّزاً وعميقاً لتجربة الحضارة العربية الإسلامية (ولصراعها التاريخي مع مظاهر التخلف) وتحديداً موضوعياً علمياً لأهداف «المشروع الحضاري العربي» المنشود.

ـ وقبل أن نختم هذه الملاحظات النقدية العابرة الخاطفة على الدراسات التي عرضناها، نود أن نذكّر بحقيقة تظهر على نحو أوضح نقائص بعض تلك الدراسات التي أتينا على ذكرها، وهي أن الثقافة العربية الإسلامية في أيام ازدهارها لم تكن فقط ثقافة أدب وشعر وفلسفة وفقه وما سوى ذلك من جوانب الدراسات الإنسانية كما

(٤٩) محمد عابد الجابري، «المشروع الحضاري العربي بين فلسفة التاريخ وعلم المستقبليات،» **الوحدة**، السنة ١، العدد ٦ (آذار/مارس ١٩٨٥)، ص ٧ ـ ١٤.

(٥٠) المصدر نفسه، ص ١١.

(٥١) المصدر نفسه، ص ١٤.

نقول اليوم، بل كانت فوق ذلك وقبل ذلك ثقافة علمية تجريبية، بل كانت الثقافة التي أدخلت بواكير البحث التجريبي العلمي إلى العالم، وجعلت العقل يدور حول الأشياء ومشاهدتها والتجريب عليها، بدلاً من دورانه حول ذاته، على حد قول فانتيغو في كتابه الشهير **المعجزة العربية** (٥٢). ومثل هذا ما ذهب إليه راندال في كتابه **تكوين العقل الحديث**، وفي هذا تفنيد واضح لمن يتهم تلك الثقافة بأنها لفظية أو بأنها تستبدل الألفاظ بالأشياء أو بأنها تنأى عن الواقع، كما رأينا في كثير من الدراسات. ولم تسيطر النزعات اللفظية والبعيدة عن الواقع، في حقيقة الأمر، إلا بعد تخلّف الدولة العربية الإسلامية وانقطاع عطائها العلمي للعالم، ذلك العطاء الذي كان يعد بالشيء الكثير، الأمر الذي يدل مرة أخرى على أن ما ذكرته الدراسات التي أتينا عليها من صفات لاصقة بالشخصية العربية والعقل العربي والثقافة العربية هو، إن صحّ، نتيجة من نتائج التخلف وليس سبباً. أما التخلف فما يزال في حاجة إلى تفسير، رغم كل جهود تلك الدراسات. وإن نعجب فعجبنا من موقف الجابري من العلم العربي حين يقول «لقد ظل العلم العربي، علم الخوارزمي والبيروني وابن الهيثم وابن النفيس وغيرهم، خارج مسرح الحركة في الثقافة العربية. فلم يشارك في تغذية العقل العربي ولا في تجديد قوالبه وفحص قبلياته ومسبقاته»(٥٣).

د ـ التخلف والدراسات السوسيولوجية

ومن هنا تأخذ بعض الشرعية الدراسات التي حاولت أن تردّ التخلف العربي، ماضيه وحاضره، إلى عوامل اجتماعية وسياسية. وهكذا نجد في مقابل تلك الدراسات التي أتينا عليها والتي تجعل التخلف والتغيير بالتالي مرتبطين بالعقلية أو الشخصية أو البنية الثقافية، دراسات تكاد تكملها وإن خالفتها، تردّ التخلّف إلى النظم السائدة، من اجتماعية وسياسية واقتصادية، وتجعل سبيل التغيير سبيلاً تنطلق أولاً من تغيير النظام والبنى السائدة. وفي هذا الإطار، نقع على دراسات شتيتة ومتباينة المنازع أيضاً. نذكر نماذج منها عابرين:

هنالك دراسات قام بها علماء الاجتماع بوجه خاص، تركّز على أهمية السياق المجتمعي العام و«القاعدة الحضارية ـ الثقافية العامة» المتراكمة عبر الأجيال، في تكوين القيم والسلوك والإبداع وسواهما(٥٤). ومن أهم ما نجده في هذه الدراسات، مّما

---

(٥٢) المصدر نفسه، ص ٧ ـ ١٤.

(٥٣) محمد عابد الجابري، **تكوين العقل العربي**، نقد العقل العربي؛ ١، ط ٥ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١)، ص ٣٤٧.

(٥٤) انظر على سبيل المثال: سعد الدين ابراهيم، «الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي،» ورقة قدّمت إلى: **تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع مؤسسة عبد الحميد شومان** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥)، ص ١٦٧ ـ ٢٠١.

يتصل اتصالاً مباشراً بالتربية، محاولات رد الإبداع إلى المستوى الذي تبلغه هذه القاعدة الحضارية ـ الثقافية، التي إذا وصلت «إلى ارتفاع معين في أي مجتمع فلا بد من ظهور الإبداع في مجالات معينة بشكل تراكمي متزامن أو متتالٍ». فالإبداع (وهو صلب التقدم وتجاوز التخلف) في نظرها «يخضع لقوانين مجتمعية عامة»، ومن هنا «تصبح وظيفة العلم الاجتماعي والنفسي الكشف عن هذه القوانين»(٥٥).

وكثير من هذه الدراسات الاجتماعية ينطلق، في تحليله للواقع العربي بغية البحث عن عوامل تقدمه، من دراسة اجتماعية شاملة لبنية الواقع العربي، سواء في ما يتصل بتكوينه الطبقي أو بنية الأسرة فيه أو بنيته السكانية وظواهر الهجرة والعمالة فيه. ومن أبرز الدراسات في هذا المجال الدراسة الشاملة القيّمة التي نجدها لدى حليم بركات في كتابه الجامع **المجتمع العربي المعاصر** (٥٦)، وفي هذا الكتاب الهام يبحث حليم بركات بوجه خاص في بنية المجتمع العربي من حيث أنماط المعيشة (البداوة ـ الفلاحة ـ المجتمع الحضري) ومن حيث البنى والمؤسسات الاجتماعية (الطبقات الاجتماعية، العائلة والقرابة، الحياة الدينية، الصراع السياسي في الإطار الاجتماعي). ولكنه يبحث أيضاً وبوجه خاص في الثقافة العربية الراهنة، وفي مصادرها التاريخية التراثية، وفي تطورها واتجاهاتها الكبرى.

وهدفه من وراء هذا البحث هو ما قصدنا إليه في هذا الفصل، نعني تحليل الواقع العربي بغية معرفة أسباب تخلّفه ووسائل تجاوز ذلك التخلف. وهو ينطلق من فكرة رائدة سليمة، وهي أن المجتمع العربي مجتمع يمر بمرحلة انتقالية، وأنه في صراع مع ذاته، وأنه مغترب عن هذه الذات اغتراباً يتجلى في أمور ثلاثة: «عدم سيطرة المجتمع على موارده ومصيره، وتداعي المجتمع من الداخل حتى ليبدو وكأنه فقد محوره...، وسيطرة المؤسسات على المجتمع بدلاً من سيطرته عليها»(٥٧).

وفي حديثه عن أنماط المعيشة (البداوة والفلاحة والحضارة) ينكر بحق الموقف الذي يقول بسيطرة أحدها على الآخر، ويرى أن بينها تداخلاً وتفاعلاً يختلف شأنه باختلاف المكان والزمان.

ويقف وقفة خاصة عند الخصائص البنيوية للعائلة العربية المعاصرة، ويرى أن العائلة صورة عن المجتمع نفسه، وأن العلاقات السائدة فيه هي السائدة في العائلة، ومثلها الثقافة. ومن هنا ينتهي إلى تلك الموضوعة التي نجدها عبر كتابه كله وهي «أن

---

(٥٥) المصدر نفسه، ص ١٧١.

(٥٦) حليم بركات، **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤).

(٥٧) المصدر نفسه، ص ١٩.

عملية تغيير الحياة العائلية أو تغيير بعض جوانبها (كوضع المرأة مثلاً) تبدأ بتغيير البنى الاجتماعية ـ الاقتصادية ـ السياسية»[٥٨].

وفي حديثه عن الثقافة العربية وعن القيم الاجتماعية السلوكية ومصادرها واتجاهاتها، يحذّر بحق من التعميمات المبسطة حول القيم، تلك التعميمات التي تصدر غالباً عن استقراء ناقص. وينتهي إلى القول بوجود قيم متقابلة ثنائية، إن صح التعبير، تسيطر على مختلف جوانب الثقافة العربية الشعبية، أهمها:

«القيم القدرية (والأصح استخدام لفظ الجبرية هنا) وقيم الإرادة الإنسانية الحرة ـ القيم السلفية والقيم المستقبلية ـ قيم الإبداع وقيم الاتباع ـ قيم العقل وقيم القلب ـ قيم المضمون وقيم الشكل ـ القيم التي تولد شعوراً بالذنب والقيم التي تولد شعوراً بالعار ـ قيم الانغلاق وقيم الانفتاح ـ القيم الجمعية والقيم الفردية ـ القيم العمودية والقيم الأفقية ـ قيم الطاعة وقيم التمرد ـ قيم العدالة وقيم الإحسان والرحمة، . . . إلخ»[٥٩]، وهو يفصّل الحديث عن هذه القيم جميعها، وفي حديثه عن قيم الاتباع والإبداع يخلص إلى النتيجة التالية التي تعبّر عن خط تفكيره العام، وهي «أن الثقافة العربية ليست جوهرياً «ثقافة تقليدية» بل هي ثقافة صراع بين القديم والجديد»[٦٠] وأنها «تتمحور حول الصراع بين قوى متناقضة، وليس حول الماضي أو حول المستقبل أو حول أي طرف من أطراف الصراع»[٦١]، كما أنها «ثقافة متحولة باستمرار، والثابت فيها هو الصراع نفسه وليس التقليد أو الإبداع في حد ذاته»[٦٢].

ويلخص هذه الفكرة على شكل آخر فيقول إن الثقافة السائدة هي الثقافة التقليدية التي ترتكز على القيم القدرية (الجبرية) والسلفية والاتباع. أما الثقافة المضادة فتقوم على القيم المستقبلية والاختيارية والابداعية والانفتاحية والأفقية. ويتوسط هذا الصراع الحاد بين الثقافة السائدة والثقافة المضادة ثقافات فرعية ليبرالية تطلق على نفسها ألقاباً عدة، ولكنها في صميمها وعلى الأغلب ثقافة إصلاحية جزئية لا بد لها في الحل الأخير أن تقف إلى جانب هذه أو تلك[٦٣].

وفي خاتمة دراسته يطرح السؤال الذي يمثّل قلب الموضوع، والذي يشغلنا في

---

(٥٨) المصدر نفسه، ص ٢٢٤.
(٥٩) المصدر نفسه، ص ٣٣٢.
(٦٠) المصدر نفسه، ص ٣٤٢.
(٦١) المصدر نفسه، ص ٣٤٢.
(٦٢) المصدر نفسه، ص ٣٤٢.
(٦٣) المصدر نفسه، ص ٣٥٨.

هذا الفصل: كيف يستطيع المجتمع العربي الذي يعيش حال اغتراب وصراع وصيرورة، أن يتجاوز هذه الحال، وكيف يستطيع الخروج من وضع التخلف؟ وفي جوابه عن هذا السؤال يرى أن الأمر يتوقف على نوعية الغايات التي نريدها لأنفسنا ولمجتمعنا وللعالم. ولذلك كان من الهام جداً أن نتساءل «ما هي الغايات الكبرى التي يجب أن نكافح من أجلها في سبيل النهوض بالمجتمع العربي؟» وهذه الغايات في نظره خمس: القضاء على التبعية والتخلف ـ إلغاء الطبقية ـ انجاز الوحدة العربية ـ التخلص من مساوىء الاغتراب ـ تحقيق الحرية والعدالة(٦٤). أما كيف يحصل التغيير وكيف يتم تحقيق هذه الغايات، فالجواب عنه يصدر عن المنطلق الأساسي الذي يغمر الكتاب كله، والذي سبق أن أشرنا إليه، وهو أن التغيير ينبغي أن يبدأ بتغيير النظام والبنى السائدة، لا من تغيير العقلية، إذ «ليس من الممكن تغيير «العقلية» أو «النفسية» بدون تغيير هذا النظام وهذه البنى التي تنتجها»(٦٥). وفي هذا يقف، كما ذكرنا، في الطرف المقابل تقريباً للدراسات التي تفحصناها منذ حين، والتي تغلّب العوامل النفسية والعقلية على سواها.

ـ مثل هذه النتائج التي وصل إليها حليم بركات في كتابه الجامع، نجدها في العديد من الدراسات الاجتماعية الحديثة، وعلى رأسها دراسات الدكتور سعد الدين ابراهيم والدكتور هشام شرابي(٦٦). ولا يتسع المجال لتفصيل الحديث عنها.

ـ وإلى جانبها نجد دراسات اجتماعية أخرى، تتبنى منهجاً ماركسياً خالصاً في تحليلها للواقع العربي وللمجتمع العربي، قديمه وحديثه، من أبرزها دراسات محمود أمين العالم وطيّب تيزيني وعبد الله العروي وحسين مروة(٦٧) وسواهم، لا يتسع المجال كذلك للتريث عندها رغم أهميتها. وحسبنا أن نقول إن معظمها يحاول تفسير الفكر العربي الإسلامي (قديمه وحديثه) تفسيراً مادياً تاريخياً.

---

(٦٤) المصدر نفسه، ص ٤٥٨.

(٦٥) المصدر نفسه، ص ٤٦١.

(٦٦) نرى هذا بوجه خاص في: سعد الدين ابراهيم، **النظام الاجتماعي العربي الجديد: دراسة عن الآثار الاجتماعية للثروة النفطية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢)؛ هشام شرابي، **مقدمات لدراسة المجتمع العربي** (بيروت: الدار المتحدة للنشر؛ القدس: منشورات صلاح الدين، ١٩٧٥)، وحسيب، مشرف، **مستقبل الأمة العربية: التحديات... والخيارات: التقرير النهائي لمشروع استشراف مستقبل الوطن العربي**.

(٦٧) محمود أمين العالم، «الفكر العلمي عند العرب،» **كتابات مصرية** (١٩٥٦)؛ تيزيني، **مشروع رؤية جديدة للفكر العربي من العصر الجاهلي حتى المرحلة المعاصرة**، ج ١: **من التراث إلى الثورة: حول نظرية مقترحة في قضية التراث العربي**؛ عبد الله العروي، **العرب والفكر التاريخي**، ط ٢ (بيروت: دار الحقيقة، ١٩٧٣)، وحسين مروة، **النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية**، ٢ ج (بيروت: دار الفارابي، ١٩٧٨ ـ ١٩٧٩).

هـ ـ نظرة نقدية

ومن العسير أن ننقد هذه الدراسات ذات الاتجاه الاجتماعي السوسيولوجي التي أتينا على ذكر بعضها، لا سيما أنها منازع شتى. وحسبنا أن نذكر بعض الملاحظات العابرة:

ـ قيمة هذه الاتجاهات أنها تكمل الاتجاهات الفكرية والثقافية الخالصة حين تبحث عمّا وراء تلك الاتجاهات من بنى وأنظمة ومؤسسات اجتماعية. وهي بهذا في نظرنا لا تناقض تلك الاتجاهات، بل تقدم لها الخلفية الاجتماعية اللازمة لتفسير بعض جوانبها.

ـ لقد خطت هذه الدراسات خطوات جيدة في تحليل المجتمع العربي والتاريخ العربي بغية معرفة العوامل التي أدّت إلى تخلّفه. ومع ذلك فهي لم تستطع بعد أن تقدّم تصوراً شاملاً وكاملاً لعوامل التخلف هذه، بل كثيراً ما جنح بعضها أيضاً إلى التفسير الأحادي. وقد تكون دراسة حليم بركات أكمل هذه الدراسات وأشملها. ومع ذلك فهي لا تقدم لنا «المفتاح» القادر على تفسير تخلّف الأمة العربية حاضراً وماضياً. ومعظم ما أتت به دراسة وصفية أو تشخيص لبعض جوانب الداء، دون أن تدلّنا بشكل واضح على مصادر هذا الداء.

ـ يضاف إلى هذا أن تصور هذه الدراسات لسبل الخروج من التخلّف تصور قلق ولا يخلو من تعميم وتبسيط. ولعل هذا راجع إلى عدم تحديد مصادر التخلف تحديداً دقيقاً. والقول بأن تغيير النظم والبنى هو الأصل في أي تغيير، قول لا يخلو من تعميم من جانب، كما أنه لا يخلو من إنكار لدور العوامل الأخرى، نعني العوامل الثقافية والفكرية التي لا يمكن أن ننظر إليها على أنها مجرد بني فوقية، بل لا بد أن نرى فيها محركات أساسية للتغيير الاجتماعي وسواه. وقد لا يكون في أقوالهم ضير لو أنها بينت لنا كيف يتم الربط بين هذين الجانبين المتداخلين: تغيير النظام والبنى من جانب، وتغيير العقلية من جانب آخر، في حين أن المسألة كل المسألة هنا.

و ـ مقاييس التخلف وشروط التقدم

هذه النظرة المتكاملة إلى حد ما لعوامل التخلّف وبواعث التقدم نجدها عند عدد من المفكرين العرب، نختار من بينهم قسطنطين زريق الذي بحث بحثاً مباشراً في التخلّف والتقدّم والمستقبل العربي في كتبه العديدة الهامة.

ومن أجل الكشف عن العوامل التي أدّت إلى تخلّف المجتمع العربي وعن الشروط التي ينبغي أن تتوافر من أجل الانطلاق في طريق بناء الحضارة العربية المتقدمة، يلجأ قسطنطين زريق إلى البحث عن صفات المجتمع التقدمي، من خلال تحليل تجارب الشعوب المختلفة. وينتهي من هذا البحث عن شروط ولادة المجتمع

التقدمي إلى التأكيد على حقائق نجدها مبثوثة في نتاجه كله، تكوّن عصبه ومفاصله الأساسية. فثمة في نظره مقاييس رئيسية لتقدير تقدم مجتمع ما، أهمها: سلطة المجتمع على الطبيعة، وشيوع الروح العلمية، واحترام الشخصية الإنسانية. وهذه المقاييس الثلاثة يضمها في النهاية مقياس واحد شامل هو الحرية(٦٨). ويعاود هذه الفكرة على أشكال مختلفة في أكثر من موضع من مؤلفاته ويزيدها توضيحاً ويغنيها. ففي حديثه عن مقاييس التحضير في كتابه المهم **في معركة الحضارة** يذكر مقاييس كثيرة، ولكنه يرى أنها تعود في الأغلب إلى مقياس أصلي، هو «مقدار تسلط المجتمع على الطبيعة» كما يبدو من القدرة التقنية التي يتمتع بها أبناء ذلك المجتمع(٦٩). على أن هذا المقياس يفترض دوماً في نظره توافر شرط يؤكده في أكثر من مكان، وهو «إيمان الحضارة بالعقل أداة لاكتشاف الحقيقة ولتحقيق الأغراض الإنسانية»(٧٠).

على أنه يفصّل الحديث عن مقاييس التحضر ويرى أن أهمها ثمانية: «القدرة التقنية ـ والذخيرة العلمية الخالصة ـ والقيم الخلقية ـ والابتكار الفني والأدبي ـ والحرية الفكرية ـ ومدى انتشار القدرات والقيم في المجتمع ـ والنظم والمؤسسات السائدة وما تتضمنه من حريات وحقوق ـ والأشخاص الذين تتمثل القدرات والقيم في سيرهم وفاعلياتهم»(٧١). ويحاول من جديد أن يردّ هذه المقاييس الثمانية إلى مقاييس رئيسية أعمّ وأشدّ أصالة تدور حول الإبداع كما يقول، فيرى أنها ثلاثة: مقدار الإبداع ـ وتنوّع أشكاله ومدى انتشاره ـ ونوع الأشخاص الذين يتمثل بهم. ويتبع طريقاً أخرى في التحليل فيردّ هذه المقاييس الثمانية إلى أصل واحد جامع: هو مقدار التحرر الذي أحرزه أبناء الحضارة وأحرزته الحضارة عامة.

وفي حديثه هذا عن شروط التقدم وعوامله يؤكد منطلقين: **الأول** أن «نشوء الحضارات والتبدلات التي تطرأ عليها» لا يمكن أن «تعود إلى عامل واحد مهما قوي فعله وعظم أثره» وأن «الحضارات ظواهر ضخمة معقدة تتألف من عناصر وفيرة متداخلة متشابكة»(٧٢)، **والثاني** أن المبادرة في الإنشاء الحضاري لا تأتي من الجماهير بل من النخبة.

وبعد أن يبحث، على هذا النحو، في عوامل التقدم وشروطه، يحاول أن يطبّق

---

(٦٨) قسطنطين زريق، **أي غد؟ دراسات لبعض بواعث نهضتنا المرجوة** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٧)، ص ٦٣.

(٦٩) زريق، **في معركة الحضارة: دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري**، ص ٢٦٢.

(٧٠) المصدر نفسه، ص ٢٦٦.

(٧١) المصدر نفسه، ص ٢٧٨.

(٧٢) المصدر نفسه، ص ١٩٩.

ذلك على المجتمع العربي، متسائلاً عن أسباب انحلال الأمة العربية وتدهور حضارتها، وعن وسائل النهوض بها بالتالي من جديد. ويجيب عن ذلك إجابات متفرقة نجدها منبثة في ثنايا مؤلفاته، ولكنها متلاقية في النهاية يكمل بعضها بعضها الآخر. هكذا يبادر إلى القول في صراحة وعزم: «كثيراً ما تساءلت وأنا أدرس تاريخ أمتنا العربية الماضي عن أسباب انحلالها وتدهور حضارتها. وكنت في ما مضى أعزو ذلك إلى ما انتابها من حروب وما أصابها من غزوات. غير أني، لا أشك، غدوت الآن أعتقد أن السبب الأول والأهم في ذلك كله إنما كان الضعف الداخلي الناتج عن ضعف العلة الرئيسية من علل التنظيم والإبداع، أي الشخصية العربية. فقد أقفل العقل العربي على نفسه الأبواب والنوافذ، فانقطع عن النمو، وكل ما لا ينمو ينحلّ»[٧٣] ومن هنا يطالب بأن يكون همنا الأول «أن نزرع الأشخاص. فالأشخاص هم في الوقت ذاته نتيجة الإبداع والتنظيم ومصدر كل إبداع وتنظيم»[٧٤].

وفي مكان آخر يبحث مرة أخرى عن مظاهر تخلّف الأمة العربية وأسبابه فيقول: «إن هذا التخلف يتمثل، أول ما يتمثل، في ضآلة سيادتنا للطبيعة وضعفنا في استغلال مواردها وفي هزالة تنظيمنا الاقتصادي والاجتماعي» وإن منشأ هذا التخلف «هو ركود العقل فينا، وفقداننا الفضائل الفردية والاجتماعية التي تكوّنت في تراثنا الخاص، وعزوفنا عن نشدان الفضائل في مصادرها الأخرى»[٧٥].

وعندما يحاول رسم طريق تقدّم الأمة العربية يضيف إلى شروط التقدم التي يذكرها دوماً شرطاً أساسياً هو التوق الحضاري والإيمان القومي. غير أن هذا الإيمان بالحضارة والتّوق إليها والتصوّف في سبيلها، فضلاً عن الصوفية القومية في قلوب القادة ونفوس الشعب، «لا يكون سليماً باقياً ما لم يستند إلى إيمان بالعقل وتوق إلى الحقيقة». وينجم عن ذلك أن تسعى الأمة العربية إلى التحلي «بذهنية التطلع والتشوف، أي الذهنية التي تنصرف بنظرها إلى المستقبل، رائدة الآفاق، مخترقة التخوم»[٧٦]. كما ينجم عنه أن تتحلى هذه الأمة بفضيلة الفضائل، يعني الثورية العقلية التي هي «الضمانة الضابطة لأي ثورة أخرى والشرط اللازم لثباتها ونجاحها» والتي هي عنده «الحاجة التي تجتمع فيها حاجات الشعوب العربية في هذه المرحلة الحاسمة من حياتها وفي المعركة الحضارية الضارية التي تخوضها»[٧٧]. ومن هنا يمكننا

---

(٧٣) زريق، **أي غد؟ دراسات لبعض بواعث نهضتنا المرجوة**، ص ٩٢.

(٧٤) المصدر نفسه، ص ٩٣.

(٧٥) زريق، **مطالب المستقبل العربي: هموم وتساؤلات**، ص ٣٨٩.

(٧٦) زريق، **في معركة الحضارة: دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري**، ص ٣٩٦.

(٧٧) المصدر نفسه، ص ٤١٠.

في نظره أن نلخص الحاجات كلها في حاجة واحدة، هي العقلانية. «فلا مندوحة لهذه الشعوب ـ إذا أرادت النجاة والفوز في هذه المعركة التي هي مصدر المعارك الأخرى ومحورها ـ لا مندوحة لها من أن «تتعقلن»»(٧٨).

وفي هذا كله، في حديثه عن الثورة العقلية وأهميتها وعن سائر شروط نهضة الأمة العربية، لا ينسى قسطنطين زريق ثورة أخرى هامة هي الثورة القيمية. فإذا كانت الثورية المندلعة اليوم هي ثورية العلم والتقانة، وثورية الرغبات والمطامح، وثورية التحرر من الظلم والاستغلال، فإن ثمة حاجة لثورية أخرى هي التي تدعم الثوريات المذكورة وتصونها من الشطط والانحراف، نعني بها الثورية القيمية «أي التي ترفض القيم السلبية الفاسدة السارية في المجتمع وتكافحها، وتسعى إلى التحرر منها تلهفاً إلى قيم إيجابية صحيحة»(٧٩).

وينتقل تفكيره من تحديد شروط تقدم المجتمع العربي إلى البحث في السبل والوسائل المؤدية إلى ذلك، ويرى أنها ترتد في النهاية إلى إصلاح الأشخاص وإصلاح الأنظمة، مبيناً أن من المستحيل الفصل التام بين العنصر البشري والنظام، «فالمجتمع كيان عضوي يتألف منهما معاً»(٨٠). ولا شك أن أهم سبل إصلاح الأشخاص الدين والتربية. ومن هنا يتحدث بشيء من التفصيل عن دور التربية وعن سماتها الشائعة في البلاد العربية وعن وسائل تقويمها وإصلاحها. كما يتحدث عن إصلاح الأنظمة وأشكاله. ويختم هذا كله بالتأكيد من جديد على مبادىء خمسة(٨١) هي عنده طريق الخلاص والنهوض: **أولها** وأهمها تكوين القدرة الذاتية بوجهيها العلمي والتقاني من جانب، والأدبي الخلقي من جانب آخر. «وهذه القدرة الذاتية لا تتحقق على النحو المرجو إلا إذا كانت قومية النطاق»(٨٢). ومن هنا يؤكد على **المبدأ الثاني**، مبدأ قومية المعركة. ويرتبط به ويكمله **مبدأ ثالث** هو الانطلاق العالمي. أما **المبدأ الرابع** فهو الاتجاه المستقبلي، وهو يعني «أن نبدأ بالمستقبل ونستلهمه في معالجة الحاضر». **والمبدأ الخامس** هو التساؤل عن غايات بناء القدرة الذاتية، وأن نحدد بالتالي مراتب من الغايات والأغراض يوجزها في ثلاث جامعة متكاملة: التحرير والتنمية والإبداع.

ز ـ نظرة نقدية

ولا شك أن التحليل الذي يقدمه قسطنطين زريق لعوامل تخلّف المجتمع العربي

---

(٧٨) المصدر نفسه، ص ٤١٠.

(٧٩) قسطنطين زريق، **نحن والمستقبل** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧)، ص ٣٠٦.

(٨٠) المصدر نفسه، ص ٣١٤.

(٨١) المصدر نفسه، ص ٤٠٩ ـ ٤١٣.

(٨٢) المصدر نفسه، ص ٤١٠.

تحليل متكامل، يوحّد إلى حد كبير مختلف العوامل، وإن كان يغلّب العوامل المتصلة ببناء الإنسان وبناء اتجاهاته العقلية وقيمه ونظرته إلى الكون. كما أن المنطلقات التي يقدّمها لتغيير المجتمع العربي ولتحقيق تقدمه ونهضته، والتي تصدر عن تحليل عوامل التخلف فيه، منطلقات شاملة أيضاً تؤكد على دور العوامل المختلفة. على أنها تمنح مكانة خاصة لعاملين: «عقلنة» المجتمع العربي، وبث «الإيمان» بالتغير والتطور بالمستقبل، الإيمان بوجهيه العلمي والعقلي من جانب، والخلقي والقيمي من جانب آخر. وفي هذا كله معالم هادية دون شك للفلسفة التربوية العربية التي نبحث عنها، انطلاقاً من معالم المجتمع العربي المنشود.

ومع ذلك يتساءل القارىء، أمام هذا التحليل الجامع والتنظير الشامل، عن مدى إصابتهما لقلب المشكلة التي نبحث عنها، نعني: ما هي أسباب تخلّف الأمة العربية وما سبيلها بالتالي إلى التقدم؟ فمظاهر التخلّف العديدة التي يذكرها والتي كانت عنده سبب انحطاط الأمة العربية، هي في ما يبدو لنا مظاهر وأعراض مصاحبة للتخلّف، تنبىء عن وجود الداء، ولكنها ليست العلة أو العلل الأساسية التي قادت إلى التخلّف وولّدت الداء. فانعدام العقلانية وركود العقل، وفقدان الفضائل الفردية والاجتماعية، وخمود التوق إلى الحقيقة، وزوال الحرية، وهبوط معاني الكرامة الإنسانية، وضعف القدرة التقنية وروح التسلط على الطبيعة... إلخ، هذه كلها وسواها مّما يعدده قسطنطين زريق في بحثه عن شروط التخلّف، أعراض مصاحبة للتخلّف. والذي نحتاج إلى معرفته: كيف ولدت هذه الأعراض في المجتمع العربي، وليس مجرد وصف الأعراض. وقسطنطين زريق يدرك ذلك حين يعتبر هذه الظواهر «مقاييس للتحضر» «صالحة لقياس التحضر في مجتمع من المجتمعات»[٨٣].

إن من السهل إلى حد كبير أن نضع لائحة بأعراض التخلف ومعالمه والسمات التي تدل عليه. كما أن من السهل كذلك أن نضع لائحة بأعراض التقدّم، وأن نبيّن خصائص الإنسان العصري البارزة. صحيح أن الباحثين قد يختلفون حول ما تتضمنه كل من اللائحتين، لائحة أعراض التخلف ولائحة خصائص التقدم، أو حول أولويات الأعراض والخصائص الواردة فيها. ولا شك أن لقسطنطين زريق فضل الوصول إلى تعداد متوازن علمي وموضوعي دقيق لتلك الأعراض والخصائص. ولكن لا بد أن نخطو خطوة أخرى هي في النهاية ضالتنا التي نبحث عنها، لنكشف عمّا وراء هذه الأعراض من أسباب ولّدتها عبر التاريخ العربي القديم والحديث. وعند ذلك لا بد أن نقيم كبير وزن للعوامل الأساسية التي تتحكم في مصير الشعوب

---

(٨٣) زريق، **في معركة الحضارة: دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري،** ص ٢٧٨.

وتتحكم حتى في ثقافتها وفكرها، نعني العوامل السياسية والاقتصادية، فضلاً عن العوامل المتصلة ببنية المجتمع ومؤسساته. وهذا لا يعني التقليل من شأن العوامل الأخرى، ولا سيما الثقافية والفكرية والقيمية. ولكن هذه العوامل كانت وما تزال إلى حد بعيد محكومة في جانب كبير منها بالعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وهذا لا يعني أن قسطنطين زريق يغفل دور هذه العوامل. فقد رأينا، عند حديثه عن سبل إصلاح المجتمع العربي، كيف يوازن موازنة دقيقة بين إصلاح النظم (السياسية والاقتصادية والاجتماعية) وإصلاح الأشخاص (عن طريق الدين والتربية بشكل خاص). غير أن ما نتمناه، وهو مطلب يواجه المثقفين العرب جميعهم، أن يقوم جهد كبير، لعله ينبغي أن يكون جماعياً، من أجل إجلاء أثر العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية في التخلف العربي ماضياً وحاضراً، ومن أجل بيان الارتباط الوثيق والتأثر المتبادل بين تلك العوامل والتخلف الفكري والثقافي والأخلاقي. وهذا لا يعني أن بعض المحاولات المشكورة لم تتم في هذا المجال، سواء أخطأت القصد أو أصابته. فلقد أشرنا إلى بعضها منذ حين (محاولات محمد عابد الجابري وحليم بركات وسعد الدين ابراهيم وطيّب تيزيني وحسين مروة وعبد الله العروي وفؤاد مرسي على اختلاف منازعها). ولكن الحاجة ماسة إلى المزيد، لا سيما أن هذه المحاولات كما رأينا، ما تزال جزئية ومتمذهبة أحياناً، فضلاً عن أنها لم تكتمل بعد في صورة نظرية شاملة كلية، لتفسر التخلف العربي قديمه وحديثه، ولتبين مداخل التقدم والنهوض. ولا تثريب على المفكرين العرب في هذا، فمثل هذا الجهد جهد شاق وطويل بل جماعي، لهم فضل شق الطريق فيه وتمهيده.

وهذا كله يعيدنا من جديد إلى حيث بدأنا في هذا الكتاب، نعني حدود التربية ومدى قدرتها على تغيير المجتمع، ومدى كونها قائدة له أو تابعة. وهذا ما سنعود إليه عند استخلاص النتائج التي تلزم عن هذا التحليل الذي نقوم به للواقع العربي.

ح ـ دراسات أخرى

وقد كان بودنا أن نتصدى لدراسات أخرى تنحو منحى قريباً من ذلك الذي سلكه قسطنطين زريق، من بينها دراسة معن زيادة القيّمة في كتابه **معالم على طريق تحديث الفكر العربي**(٨٤)، ودراسات زكي نجيب محمود العديدة ومنها **تجديد الفكر العربي**(٨٥) **وهموم المثقفين**(٨٦)، ودراسات فؤاد زكريا، ومن بينها **آراء نقدية في**

---

(٨٤) معن زيادة، **معالم على طريق تحديث الفكر العربي**، سلسلة عالم المعرفة؛ ١١٥ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٧).

(٨٥) زكي نجيب محمود، **تجديد الفكر العربي**، ط ٢ (بيروت؛ القاهرة: دار الشروق، ١٩٧٣).

(٨٦) زكي نجيب محمود، **هموم المثقفين** (بيروت؛ القاهرة: دار الشروق، ١٩٨١).

مشكلات الفكر والثقافة (٨٧)، وكثير سواها. ولكن المجال محدود، فضلاً عن أن بعضها يلتقي مع مثل الأفكار التي أتينا على ذكرها.

ط ـ التخلف والاتجاه الإسلامي المجدِّد

إلى جانب الدراسات التي أتينا عليها، والتي لا تهمل دون شك البحث في التراث الإسلامي، وتهب لهذا التراث مكانته في مسيرة الحضارة العربية، نقع على دراسات منطلقها قراءة الإسلام قراءة جديدة من أجل طرح نظرية للشعوب العربية والإسلامية تقوى على مواجهة تحديات العصر.

وجوهر هذه الدراسات أنها تردّ التخلف في الحضارة العربية الإسلامية وفي الواقع العربي (والإسلامي) إلى ما أصاب الدين الإسلامي من آفات الفهم الخاطىء أو الانحراف أو الجمود. ولهذا فالمخرج عندها أن نقرأ الإسلام قراءة صحيحة من خلال مبادئه الأصلية وقيمه البديئة، ومن خلال مطالب الحاضر والمستقبل. وأن ننضو عنه ما ران عليه من جهل وجمود وتخلّف، وأن نربط بينه وبين تحديات العصر. وبتعبر آخر، لقد تخلّفت الحضارة العربية الإسلامية، في نظر هؤلاء، عندما تخلّف فهم الديّانين للدين، ونهضة هذه الحضارة رهن بالتالي بالعودة إلى أصول الدين الصحيحة ومعانيه الحقيقية، وفهمها فهماً مجدّداً.

هذا التيار الإسلامي المجدّد ليس حديث النشأة، بل عرف تطوراً تدريجياً منذ قرن ونصف قرن على أقل تقدير، ولا سيما في أواخر الحكم العثماني وبعد حملة نابوليون على مصر وعهد محمد علي الكبير. هذا فضلاً عن تعاليم محمد بن عبد الوهاب المجددة (١٧٠٣ ـ ١٧٨٧) التي سبقتها (هذا إذا لم نرجع حتى إلى تعاليم ابن تيمية الذي تأثر به محمد بن عبد الوهاب) وفضلاً عن التعاليم السنوسية التي أطلقها مؤسس الحركة محمد بن علي السنوسي الكبير (١٧٨٧ ـ ١٨٥٩). ومن بين أبرز المفكرين الإسلاميين الذين أسهموا في هذا التطور والتجديد، منذ أيام محمد علي بوجه خاص، خير الدين التونسي (١٨١٠ ـ ١٨٩٠) ولا سيما في كتابه **أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك**، ورفاعة الطهطاوي (١٨٠١ ـ ١٨٧٣) ولا سيما في كتابه **تخليص الابريز إلى تلخيص باريز**، وعبد الرحمن الكواكبي (١٨٥٤ ـ ١٩٠٢) ولا سيما في كتابه **أم القرى** وفي كتابه **طبائع الاستبداد**، ومحمد عبده (١٨٤٩ ـ ١٩٠٥) ومؤلفاته كثيرة تحدّث عنها بالتفصيل تلميذه رشيد رضا في كتابه **تاريخ الأستاذ الامام الشيخ محمد عبده**، ونشرتها كاملة مؤسسة الدراسات العربية ببيروت. هذا بالإضافة إلى جمال الدين الأفغاني (١٨٣٩ ـ ١٨٩٧) ولا سيما في كتابه **الرد على الدهرية**،

---

(٨٧) فؤاد زكريا، **آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥). فضلاً عن كتبه الأخرى العديدة والهامة.

وعبد الله النديم (١٨٥٤ ـ ١٨٨٦) ورشيد رضا والشيخ البشير الإبراهيمي والشيخ عبد الحميد بن باديس وعبد الكريم الخطّابي والطاهر بن عاشور وسواهم. وقد يكون من أبرز ما ظهر في تيار التجديد الإسلامي خلال تلك الحقبة، **تفسير المنار** لمحمد عبده ورشيد رضا[٨٨].

ولنترك جانباً الحديث عن تطور تيار التجديد الإسلامي منذ ذلك الحين حتى اليوم، فالبحث فيه يستغرق المجلدات، ولنمضِ تواً إلى أهم معالم هذا التيار اليوم.

وههنا نجد ممثلين عديدين لهذا التيار الذي يطلق عليه بعضهم اسم «التيار السلفي المستنير»، من أمثال خالد محمد خالد، وعباس صالح، وفهمي هويدي، ومحمد عمارة، وأحمد كمال أبو المجد، وطارق البشري، وحامد أبو زيد، والسيد القمني، ومحمد الغزالي، والصادق النيهوم، ومحمد أحمد خلف الله، وحسن حنفي وسواهم كثير (هذا إذا أغفلنا المفكرين الإسلاميين المجددين من غير العرب)[٨٩].

غير أننا اخترنا أن نقصر حديثنا الخاطف هنا على واحد من أبرز ممثلي هذا التيار هو حسن حنفي، لضيق المجال ولكونه صاحب مشروع يكاد يكون كاملاً في مجال تجديد الفكر الإسلامي من أجل تحقيق النهضة العربية والإسلامية المرجوة. على أن حديثنا لا بد أن يكون موجزاً جداً أيضاً، وقد يكون هذا الإيجاز مخلاً.

ينطلق حسن حنفي في محاولته التجديدية من موضوع التفسير وإشكالية النص، كما يتضح من ثلاثيته الأولى (بالفرنسية):

١ ـ **مناهج التفسير**: محاولة لإعادة بناء علم أصول الفقه.

٢ ـ **تفسير الظاهريات**: الحالة الراهنة للمنهج الظاهرياتي وتطبيقه في ظاهرة الدين.

٣ ـ **ظاهريات التفسير**: محاولة في التفسير الوجودي ابتداء من العهد الجديد.

ومما يجلب النظر في محاولته أنها لا تهدف فقط إلى تجديد الفكر الإسلامي، بل تتجاوز ذلك إلى تجديد الفكر الغربي نفسه «وإلى إفادة الغربيين أنفسهم والمساهمة معهم في فهم تراثهم»، كما يتجلى ذلك واضحاً في كتابه **في الفكر العربي المعاصر**. لا سيما

(٨٨) للتعرف على أوجه التجديد في هذا التفسير، يحسن الرجوع إلى: محمد أحمد خلف الله، **القرآن ومشكلات حياتنا المعاصرة** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٧).

(٨٩) يحسن الرجوع في هذا كله إلى: أحمد عبد الرحيم مصطفى، **حركة التجديد الإسلامي في العالم العربي الحديث** (القاهرة: جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٧١)، وأحمد تيمور، **أعلام الفكر الإسلامي في العصر الحديث**، تقديم محمد يوسف؛ مراجعة محمد شوقي أمين (القاهرة: لجنة نشر المؤلفات التيمورية، ١٩٦٧).

أن التراث الغربي غدا جزءاً من عقليتنا وأن أثره «قد طال وأصبح لاشعورياً، وربما قد يدخل إن لم يكن قد دخل بالفعل كجزء من تكوين عقليتنا المعاصرة»(٩٠) ومن هنا فهو يود إعادة كتابة تاريخ الغرب وتحجيمه ورده إلى حدوده الطبيعية «طالما أن الغرب فارش ذراعيه يضمنا نحوه ونحن ننهل منه»(٩١). وهو بهذا يأمل، بعد إعادة كتابة تاريخ البشرية بشكل منصف بحيث يقضي على المركزية الأوروبية، أن يعطي بديلاً آخر وهو عودة المركزية الإسلامية من جديد.

ولكنه قبل ذلك حاول ويحاول إعادة كتابة التراث الإسلامي. فالتراث «الذي تعلمناه في المساجد هو التراث الذي يعطي الأولوية للنقل على العقل «وهو» التراث القدري»(٩٢). وتجديد التراث ينبغي أن يأتي من الداخل وليس من الخارج، كما فعل كبار الفقهاء المسلمين منذ القديم: وهذا يستلزم إعادة صياغة للتراث وتجديده من خلال علم أصول الدين، ذلك أن التراث الذي كُتب ودُوّن، فيما يَرى، غلب عليه في النهاية تيار واحد، وهو ما يسمّى بالتيار الإسلامي المحافظ: الأشعرية في علم العقيدة، والفقه عند الحنفي أو الشافعي، وكتب السيرة الكبيرة المعروفة(٩٣). «وهناك تيار واحد من تراثنا قد استقر هو تيار الدولة بعد أن كان لا بد للدولة أن تستقر وترفض كل التيارات الفكرية الأخرى المعارضة مثل الخوارج والشيعة والمعتزلة»(٩٤).

لقد حاول، كما يقول، النظر إلى الأزمنة التي نعيشها في هذا العصر وإلى انحسار دور الجماهير وضياع حقوقها. ومن خلال بحثه في التراث القديم وجد الحل في تراث المعارضة. وفي هذا يقول: «لكن تراث المعارضة دُوّن وكتب من قبل مؤرخي السلطة، وهو التراث السائد، فكان عليّ إعادة كتابة التراث كله حتى أستطيع أن أحجّم تراث السلطة وأبرز التيارات العقلانية عند المعتزلة والخوارج، أو التفاؤلية المستقبلية عند الشيعة»(٩٥). إنه يريد أن يجعل الناس يفكرون ويعتمدون على العقل، لكن التراث الذي تعلمناه في المساجد، في ما يَرى، هو التراث الذي يعطي الأولوية للنقل على العقل.

---

(٩٠) حسن حنفي، **قضايا معاصرة، ٢: في الفكر العربي المعاصر** (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٢)، ص ٣٤.

(٩١) يحسن الرجوع إلى الحوار الذي جرى مع حسن حنفي في: «الدين والتراث والثورة في فكر حسن حنفي،» تقديم وحوار قيس خزعل جواد، **الوحدة**، السنة ١، العدد ٦ (آذار/مارس ١٩٨٥)، ومنه نستقي كثيراً من التحليل الذي نقدمه.

(٩٢) المصدر نفسه، ص ١٣٣.

(٩٣) المصدر نفسه، ص ١٣٣.

(٩٤) المصدر نفسه، ص ١٣٣.

(٩٥) المصدر نفسه، ص ١٣٣.

وهكذا عزم على إعادة كتابة التراث الإسلامي من هذا المنطلق، وبدأ بعلم العقيدة. وهو يرى في خاتمة المطاف أن مشروعه هذا يهدف إلى الأصالة «إلى إعادة الحيوية للحركة الإصلاحية... التي ربما اقتربت هذه المرة من الاعتزال»[٩٦] وللاضطلاع بهذه المهمة كتب مؤلفه **التراث والتجديد** بأقسامه الثلاثة: «موقفنا من التراث القديم»، «موقفنا من التراث العربي»، «نظرية التفسير». وقد تابع هذا الاتجاه وزاد عليه في كتابه **التجديد والثورة** (١٩٨٠)، وجرّب أن يمضي فيه في مجلته **اليسار الإسلامي** (١٩٨١) التي لم يصدر منها إلا عدد واحد.

وقد حاول حسن حنفي أن يربط ربطاً وثيقاً بين النهضة العربية الإسلامية وتجديد التراث الإسلامي، وذهب في ذلك إلى أبعد الحدود حين رأى أن الثورة الصناعية والزراعية في البلاد النامية لا تتم إلا بعد القيام بثورة إنسانية سابقة عليها وشرط لها... «فالنهضة سابقة على التنمية وشرط لها. والإصلاح سابق على النهضة وشرط لها، والقفز إلى التنمية هو تحقيق لمظاهر التقدم دون مضمونه وشرطه»[٩٧] والمطلوب هو تجديد التراث من أجل حسن توظيفه. «فالتراث ليس قيمة في ذاته إلا بقدر ما يعطي من نظرية علمية في تفسير الواقع والعمل على تطويره. والواجب توظيف التراث ليكون نظرية للعمل وموجهاً للسلوك وذخيرة قومية يمكن اكتشافها واستغلالها واستثمارها من أجل إعادة بناء الإنسان وعلاقته بالأرض، وهما حجرا العثرة اللذان تتحطم عليهما كل جهود البلاد النامية في التطور والتنمية»[٩٨]، «ولا حل أمام المسلمين إلا عندما يظهر الله في قلوبهم لصالحهم وليس ضدهم»[٩٩]. والشريعة الإسلامية أتت دفاعاً عن الحقوق من قبل أن تكون التزاماً بالواجبات، ولم يوضع الناس من أجل القانون، ولكن القانون والشريعة وضعا من أجل الناس[١٠٠].

وفي الجملة نستطيع أن نقول إن تجديد الإسلام ينطلق عند حسن حنفي من منطلق واحد هو: سيادة العقل، على نحو ما نجد لدى المعتزلة بوجه خاص «الذين أثبتوا قدرة العقل على الوصول إلى حقائق الوحي بمفرده». وهو، عنده، موقف ثوري عقلاني تكرر لدى دعاة الجناح الجذري في فلسفة التنوير بفرنسا. والسبيل إلى النهضة هو هذا التجديد العقلاني للتراث. فالتراث والتجديد عنده «يؤسسان معاً علماً جديداً هو وصف للحاضر وكأنه ماضٍ يتحرك، ووصف للماضي على أنه حاضر

---

(٩٦) المصدر نفسه، ص ١٣٤.

(٩٧) حسن حنفي، **التراث والتجديد: موقفنا من التراث القديم** (القاهرة: المركز العربي للبحث والنشر، ١٩٨٠)، ص ٩ ـ ١٠.

(٩٨) «الدين والتراث والثورة في فكر حسن حنفي،» ص ١٢٧.

(٩٩) المصدر نفسه، ص ١٣٤.

(١٠٠) المصدر نفسه، ص ١٣٤.

معاش»[١٠١]. وهما يمثلان عملية حضارية هي الشعور بالتاريخ والوعي به. لأن الوعي التاريخي شرط أساسي لاكتشاف الذات والهوية.

ي ـ نظرة نقدية

لا جدال في أهمية تجديد التراث الإسلامي في القضاء على التخلّف، وفي ارتياد آفاق التقدم والنهضة في الوطن العربي. وقد ظهر في العقدين الأخيرين، بوجه خاص، نشاط فريد وغني وهام في ميدان تجديد التراث والبحث عن الأصالة والربط بين الأصالة والمعاصرة. وتجلّى هذا النشاط في عدد يكاد لا يحصى من المؤلفات والمقالات والمنشورات والمحاضرات والندوات وسواها[١٠٢]. وفي هذه الجهود الفكرية جميعها نجد اتفاقاً يكاد يكون شاملاً على ضرورة فهم التراث الإسلامي فهماً جديداً من خلال معانيه الحقيقية، ومن خلال تطوره عبر مسيرة التاريخ العربي الإسلامي، ومن خلال الربط بينه وبين الواقع العالمي والتصدي لمعالجة المشكلات التي طرحها هذا الواقع.

ولا يختلف اثنان حول ما أصاب التراث الإسلامي من تخلّف في فهم أصوله ومقاصده الحقيقية، وحول ما نجم عن ذلك من تخلّف الأمة العربية الإسلامية (وإن يكن العكس صحيحاً أيضاً، فالصلة بين الطرفين صلة دائرية وليست خطية). ومن هنا تبدو الحاجة ماسّة دوماً إلى إعادة فهم التراث وإلى إعادة كتابته، كما يريد حسن حنفي وسواه. غير أن هذه الكتابة الجديدة للتراث الإسلامي التي يريدها كثيرون ما تلبث حتى تطرح بدورها مشكلات لعلها أخطر من مشكلات تخلّف التراث. ففيها تجد الاتجاهات والمذاهب المختلفة مرتعاً خصيباً لها، حتى ليخيل للمرء أن معركة بناء الحاضر العربي والمستقبل العربي التي تتنازعها الاتجاهات المتباينة تحولت إلى التراث، وأصبح الاستشهاد بالتراث (على نحو ما يحاول أن يفهمه كل تيار) هو السبيل إلى تأكيد سلامة كل من الاتجاهات الفكرية والايديولوجية المتباينة على الساحة العربية.

ومن هنا أصبح العود إلى التراث، من أجل فهمه فهماً صحيحاً وجديداً، محاولة تحمل في كثير من الأحيان طابعاً ذاتياً محضاً، بدلاً من أن تكون محاولة موضوعية علمية يقصد من ورائها التعرف إلى معالم التراث الحقيقية. وأصبح التراث مشجباً يحمّله الباحثون ما يحتمل وما لا يحتمل من أفكارهم ومنازعهم واتجاهاتهم. وأصبح

---

(١٠١) المصدر نفسه، ص ١٢٧.

(١٠٢) من أبرز الندوات في هذا المجال الندوة التي عقدها مركز دراسات الوحدة العربية، عن «التراث وتحديات العصر في الوطن العربي» في القاهرة، ٢٤ ـ ٢٧ أيلول/سبتمبر ١٩٨٤. وقد تم نشر أعمال هذه الندوة في: **التراث وتحديات العصر في الوطن العربي (الأصالة والمعاصرة): بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية** (بيروت: المركز، ١٩٨٥).

الاجتهاد فيه في كثير من الأحيان قسراً لمعانيه ومقاصده الحقيقية، أو تحيّزاً مقصوداً لجانب دون جانب، رغبة في تأكيد وجهة نظر الباحث.

ومن هنا بدأ منهج إعادة فهم التراث الإسلامي، وهو منهج سليم ومطلوب من حيث المبدأ، ينقلب إلى عكس أغراضه. فبدلاً من أن يقود الباحثين إلى البحث عن نظرة شاملة متكاملة لمعاني التراث الحقيقية، إذا به يقودهم إلى التشتت والفرقة في فهم هذا التراث. فكل يرى منه جانباً يغفل الجوانب الأخرى في معظم الأحيان، شأن الأعمى والفيل.

ولا نغلو إذا قلنا إن المنهج الذي اتبعه أوائل المجددين الإسلاميين، من أمثال خير الدين التونسي والطهطاوي ومحمد عبده وعبد الرحمن الكواكبي وسواهم، كان منهجاً أسلم وأقوم من المنهج الذي نراه لدى الكثيرين ممّن تصدوا لتجديد فهم التراث الإسلامي أيامنا هذه، وكان أقرب إلى فهم الدين الإسلامي من «داخله» كما يريد المجددون المحدثون. ولعل فارق العصر يفسر هذه الظاهرة. فالمشكلات الايديولوجية المطروحة اليوم على الساحة العربية والعالمية لم تكن مطروحة في تلك الأيام إلا بمقدار. وأيّاً كانت الحال، فإننا نجد في أفكار أولئك المجددين الإسلاميين الأوائل أفكاراً رائدة سليمة تظل المفتاح الحقيقي للتجديد. من أبرزها: الدعوة إلى الاجتهاد والتذكير بالمبدأ الإسلامي الذي وقف عنده العديد من الفقهاء من قبل (ولا سيما ابن تيمية وابن قيّم الجوزية والطوخي)، مبدأ المصالح المرسلة، والقول بأن أمور حياتنا متروكة لنا، ولعقلنا البشري أن يقرر فيها ما يراه الصالح العام، واعتبار المصلحة من أدلّة الشرع، وأنها أقواها وأخصّها، وعلينا الأخذ بها في سياسة المكلفين في حقوقهم (هذا كله فيما لم يرد فيه نص صريح) ـ القول بتغير الأحكام بتغير الأزمان ـ الأخذ بمبدأ الإجماع (الذي أنكره بعض من يعتبرهم حسن حنفي ممثلين للاتجاه العقلي في الإسلام، كالنظام وبعض الشيعة والخوارج والظاهرية) ـ التأكيد على فكرة الحقوق العامة والحريات في الإسلام (الحرية الشخصية والحرية السياسية وحرية المطبعة كما يسميها الطهطاوي، أي حرية الرأي والتعبير) بل الربط بين التمدن والحرية (كما نجد بشكل واضح لدى الطهطاوي والتونسي والكواكبي) ـ المطالبة بالدولة الدستورية وتقييد سلطة الحكّام، وإنكار الاستبداد والظلم ـ التأكيد على الوفاق بين روح الإسلام وبين العلم والتقدم العلمي والتقني والاقتصادي والاجتماعي ـ بيان الارتباط بين مبادىء الإسلام وبين الدعوة إلى العمل والإنتاج وحسن استخدام الموارد الاقتصادية ـ القول بأن تيار التمدن الأوروبي (أو الأوروباوي على حد تعبير خير الدين التونسي) لا يمكن مغالبة أخطاره على الممالك المجاورة وعلى البلدان الإسلامية «إلا إذا حذوا حذوه وجروا مجراه في التنظيمات الدنيوية» حتى «يمكن نجاتهم من الغرق». ويكاد الكواكبي يلخص هذه المبادىء المجددة التي نادى بها هو وسواه من المجددين حين أحصى، في كتابه **أم القرى** المشكلات التي تواجه المجتمعات الشرقية عموماً،

والمجتمع العربي على وجه الخصوص، وذكر على رأسها: الفتور، والتخلف، والاعتقادات الدخيلة كالجبر والزهد، والاستبداد والابتعاد عن الشورى، وإهمال العلوم، وفقدان الحريات العامة، وإهمال حقوق المواطنين.

ولا ندري ماذا يزيد المجدّدون المسلمون المحدثون على هذا كله، وماذا يقدمون من عطاء جديد يتجاوز الأفكار التي نادى بها محمد عبده مثلاً حين بحث عن أسباب انحطاط الأمة الإسلامية. لقد بيّن الإمام، فيما بيّن، أن الذين حافظوا على عناصر الإيمان الجوهرية قد أخذوا يفقدون روح التوازن ويتناسون الفرق بين الجوهري وغير الجوهري، فراحوا ينظرون إلى التنظيمات التفصيلية للمجتمع الإسلامي الأول كما لو كانت من قواعد الإيمان، يقتضي لهم طاعتها طاعة ثابتة عمياء. وهذا، كما يقول، ضرب من «التطرف في التمسك بمظاهر الشريعة»(١٠٣)، أدّى إلى تقليد أعمى بعيد عن حرية الإسلام الحقيقي، انتشرت عادته بقيام الحكم التركي في الأمة. ذلك أن الأتراك، كما يقول أيضاً، وهم جدد في الإسلام، قد حرموا موهبة فهمه واكتناه معنى رسالة النبي، فشجّعوا، خدمة لمصالحهم، الرضوخ الأعمى للسلطة، وثبّطوا عزيمة أصحاب التفكير الحر من رعاياهم، واعتبروا المعرفة عدوهم الأكبر؛ فلا عجب إن هم حشدوا مؤيديهم في صفوف العلماء لترويض المؤمنين على الجمود والخمول في شؤون الإيمان وعلى الخضوع للسلطة السياسية. وبفساد العلماء، أخذ كل شيء في الإسلام يصيبه الانحلال. ففقدت اللغة العربية نقاوتها، وتفككت الوحدة بفصل المذاهب الدينية بعضها عن بعض فصلاً صريحاً. كما ساءت التربية، وفسدت العقيدة نفسها، باختلال التوازن بين العقل والوحي وإهمال العلوم العقلية(١٠٤).

أما الأفكار الخاصة التي ينطلق منها حسن حنفي، فمن العسير مناقشتها في مثل هذه العجالة(١٠٥)، ولا سيما ما اتصل منها بفهمه للتراث الإسلامي وتحليله له، وهو فهم يحتمل الكثير من الجدل والنقاش. وحسبنا أن نشير إلى هذا المزلق الذي وقع فيه هو كما وقع فيه سواه، نعني تلك القسمة الثنائية الصارمة للتراث الإسلامي إلى تراث

---

(١٠٣) محمد عبده، **رسالة التوحيد** (القاهرة: [د. ن.]، ١٩٤٢)، ص ١٩.

(١٠٤) محمد عبده، **الإسلام والنصرانية مع العلم والمدنية** (القاهرة: [د. ن.]، ١٩٤٧)، ص ١٣٤ وما بعدها. وقد ذكره ألبرت حوراني، في كتابه: **الفكر العربي في عصر النهضة، ١٧٩٨ - ١٩٣٩**، ترجمة كريم عزقول، ط ٣ (بيروت: دار النهار للنشر، ١٩٧٧)، ص ١٨٥ - ١٨٦.

(١٠٥) لقيت هذه الأفكار نقداً متعدد الاتجاهات. من أبرز الانتقادات ما وجهه إليها فؤاد زكريا في إحدى مقالاته: فؤاد زكريا، «مستقبل الأصولية الإسلامية: بحث نقدي في ضوء دراسة للدكتور حسن حنفي،» **فكر** (فرنسا)، العدد ٤ (كانون الأول/ديسمبر ١٩٨٤)، ص ١٦ - ٥٠. ويحسن الرجوع أيضاً إلى الحوار بين حسن حنفي ومحمد عابد الجابري الذي نشر في مجلة: **اليوم السابع**، الأعداد الصادرة في الفترة من (٦ آذار/مارس - ١٠ تموز/يوليو ١٩٨٩).

تدين به الدولة ـ وهو تراث متحجر جامد ومستغل للإسلام في معظم الأحيان، فيما يرى ـ وإلى تراث مثله الخارجون على الدولة العربية الإسلامية (من خوارج وشيعة ومعتزلة وسواهم) وهو تيار مجدد عقلاني في نظره.

لقد أشار إلى قريب من هذا كثير من الباحثين، اليوم، ومن بينهم أدونيس في كتابه **الثابت والمتحول**، ولا حاجة إلى القول إن تقرّي تاريخ التراث العربي الإسلامي يكشف لنا عن تداخل وحوار وصراع أحياناً بين التيار المحافظ والتيار المجدد، ويرينا أن حملة التيار المجدد ليسوا بالضرورة الخارجين على ما يسميه حسن حنفي «الفكر الرسمي للدولة السنية» (كالمعتزلة وسواهم)، وأن مسألة النقل والعقل واكبت التفكير الإسلامي زمناً طويلاً وأسهمت فيها تيارات ومذاهب متعددة. والحق أن بزوغ النزعات المجددة أو انطفاءها عبر التاريخ العربي الإسلامي كان يسير جنباً إلى جنب مع ازدهار المجتمع العربي الإسلامي وانحطاطه. وليس من الصحيح أن نقول إن فهم الدين المتخلف هو وحده الذي أفرز تخلّف الحضارة العربية. والعكس صحيح إلى حد بعيد، وإن كان الأصح من هذا وذاك أن نقول بالعلاقة المتبادلة بين الجانبين، بين التخلف في فهم الدين وتخلّف الحضارة العربية الإسلامية. وأيّاً كان الأمر فثمة فارق، لم يقدره حسن حنفي حق قدره في ما نعتقد، بين استغلال بعض الحكام للدين وتشويه مقاصده تمكيناً لحكمهم، وبين القول بأن الفكر الإسلامي الذي حاولت الدولة العربية الإسلامية أن تتمسك بأصوله وتحافظ عليه (وإن حرّفته أحياناً عن مواضعه وزيّفت بعض مقاصده) فكر تقليدي محافظ جامد، متّبع غير مبتدع. ولو صحّ ذلك، لبطل أي سعي يقوم به حسن حنفي أو سواه من أجل العودة إلى أصول التراث الإسلامي بغية قراءتها قراءة جديدة، ما دامت الأصول نفسها موضع تهمة. فالمتهم ينبغي أن يكون التفسير الخاطىء والناقص لأصول التراث الإسلامي، والاستغلال المقصود لها من قبل الحكام (وغير الحكام) والعزوف عن إعادة فهمها في ضوء تغير الأزمان والحاجات، وليس المتهم هو تلك الأصول نفسها. والانزلاق من الموقف الأول إلى الموقف الثاني انزلاق محتمل دوماً، ولعل هذا ما وقع فيه بعض دعاة تجديد التراث، عن حسن نية في كثير من الأحيان.

وبعد، لسنا ههنا في معرض الحديث عن مشكلة التراث والمعاصرة، وقد أشبعتها الأقلام بحثاً. وما أتينا عليه من نقد يستهدف التساؤل عن قيمة ما قدمه التيار الإسلامي المجدد من تحليل للتخلف ومن بحث عن عوامل النهوض والتقدم.

وفي رأينا أن لهذا التيار فضل التأكيد على ضرورة مبدأ تجديد فهم التراث، وله فضل السعي إلى إبراز القيم الإيجابية الحيّة التي يحملها هذا التراث والتي يمكن أن يتكون، حين يتم نشرها، من أقوى عوامل التغيير في المجتمع العربي المعاصر. وعلى رأس تلك القيم: التأكيد على أهمية التفكير العقلي في الإسلام في مقابل التفكير

الجبري أو المتواكل ـ القول بضرورة الاجتهاد وتنوعه في إطار الوحدة ـ إفساح المجال لفهم جديد للنصوص والأصول ـ التأكيد على الارتباط بين الإسلام وبين الحفاظ على الحقوق والحريات والدفاع عن المساواة وإقامة مجتمع العمل ـ توضيح دور الإسلام في تلبية حاجات الكثرة الكاثرة من الجماهير الغفيرة والمستعبدة مادياً ومعنوياً في البلاد العربية والإسلامية. . . إلخ.

ونعود فنقول: إن التيار المجدد الحديث لا يعدو أن يمنح حلة جديدة للحركة الاصلاحية التي ظهرت في العالم العربي والإسلامي منذ حوالى قرنين. ولا تثريب عليه في ذلك. غير أن ما يرجى منه ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى إسهام جديد فعلي في حركة تجديد الإسلام في ضوء حاجات المجتمع العربي ومطالب حاضره ومستقبله، وفي ضوء التطور العالمي.

على أنه لا بد لنا، انصافاً للحقيقة، أن نستدرك فنقول إن ثمة أفكاراً جديدة كثيرة لم نأتِ على ذكرها، نجدها مبثوثة في ثنايا المجلات والصحف، فضلاً عن الكتب، ظهرت في البلاد العربية في السنوات الأخيرة، تشكّل خطوات جديدة وجادّة في طريق تجديد التراث وإعادة فهمه. غير أن المجال لا يتسع للتريث عندها. الأمر الذي يجعل تحليلنا للتيار الإسلامي المجدد ولرؤيته للتخلف والنهضة، تحليلاً ناقصاً لا محالة.

ثالثاً: نظرة شاملة

لقد حاولنا في هذا الفصل أن نلقي نظرة سريعة على الواقع العربي، كي نتبين من خلاله معالم الفلسفة الاجتماعية العربية الشاملة، وبالتالي معالم الفلسفة التربوية التي نبحث عنها. وكان همنا أن نضيف إلى تحليل الواقع العالمي الذي قمنا به في الفصل السابق، تحليلاً للواقع العربي بحيث نخرج من التحليلين بصوى هادية تدلنا على أبرز سمات الفلسفة الاجتماعية المرجوة للوطن العربي، وبالتالي على أبرز قسمات الفلسفة التربوية العربية.

وقد انطلقنا في تحليلنا للواقع العربي من منطلق بدهي، وهو أن السمة الجامعة لهذا الواقع هي سمة التخلّف، وأن الجهد ينبغي أن ينصب بالتالي على معرفة ظواهر التخلّف وأسبابه، بغية تحديد الشروط اللازمة لتجاوزه ولدخول حلبة التقدم والتحديث ومواكبة العصر.

ومن أجل هذا البحث عن ظواهر التخلف العربي وعوامله وعن بواعث التقدم وشروطه وسبله، رأينا من المفيد واللازم أن نقلّب صفحة الفكر العربي الحديث باحثين فيه عن المحاولات التي تصدت لهذا الأمر، وهي محاولات عديدة متكاثرة، توقّفنا عند أبرزها وأكثرها تمثيلاً للمنازع المتعددة التي نجدها بهذا الصدد.

والسؤال الآن: هل أجابت هذه الأبحاث، على نحو ما عرضناها، عن همّنا الأساسي؟ هل عرفنا من خلالها ظواهر التخلف العربي وعوامله، وبواعث التقدم العربي وسبله؟ وهل عرفنا بالتالي، انطلاقاً منها، معالم الفلسفة الاجتماعية العربية، كي تكون لنا عوناً على تحديد معالم الفلسفة التربوية العربية التي نبحث عنها؟

لا شك أن هذه الأبحاث القيّمة التي قدّمها نخبة من كبار المفكرين العرب أبحاث غنية، نجد فيها تشخيصاً غنياً، فضلاً عن كونه عميقاً في معظم الأحوال، لمظاهر التخلف العربي، كما نجد فيها تحليلاً لسبل الخروج من التخلف والسير في دروب التقدم.

وقد رأينا أن بعض هذه الدراسات يردّ التخلف إلى سمات كامنة في العقل العربي (كما تكوّن على أقل تقدير من خلال الثقافة ومن خلال الظروف المختلفة)، وأن بعضها الآخر يردّ هذا التخلف إلى عوامل اجتماعية بنيوية وثقافية ترجع إلى النظام الاجتماعي وبنية المؤسسات الاجتماعية، وأن طائفة منها يردّ ذلك التخلف إلى تخلف التراث الإسلامي وجموده بل تقهقر إدراكه وفهمه. ورأينا فوق هذا وذاك أن بعض هذه الدراسات بوجه خاص وكلها بوجه عام تستخرج من خلال تحليلها لظواهر التخلف، أهم شروط التقدم، وتعدّد تلك الشروط (وهذه الشروط تمثّل في نهاية الأمر الفلسفة الاجتماعية العربية أو بعض جوانبها، كما تراها تلك الدراسات). ومن أبرز تلك الشروط التي تكاد تجمع عليها الدراسات المختلفة، (وإن كان الوزن الذي لكل منها يختلف باختلافها) الشروط التالية: (وهي كما نرى شروط متكاملة مترابطة): عقلنة المجتمع العربي، وتحقيق ثورية عقلية، ويشمل ذلك عقلنة النظام الاجتماعي والثقافة العربية والإنسان العربي ـ فهم التراث العربي الإسلامي فهماً مجدداً (ويشمل هذا بوجه خاص تفنيد المنازع الجبرية والتواكلية واللاعقلية والسحرية والتسلطية الاستبدادية والاتباعية والحرفية وسواها) ـ القيام بثورة قيمية أخلاقية، تبعث القيم والأخلاق الحيّة التي يحتاج إليها المجتمع العربي كما يحتاج إليها العصر ـ تكوين القدرة العلمية والتقنية وتحقيق ثورية علمية وإشاعة روح تسلط المجتمع على الطبيعة من أجل الكشف عن قوانينها وتسخيرها للإنسان ـ احترام الشخصية الإنسانية وتوفير الحرية لها باعتبارها شرطاً لتقدم الحضارة، وضماناً لحيوية العقل وخصوبة العمل، فضلاً عن كونها حقاً مقدساً من حقوق الإنسان ـ تحقيق الاستقلال الذاتي في شتى ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية وسواها، والتخلص من الاغتراب والاستلاب والتبعية في شتى مظاهرها.

ولا شك أن هذه الشروط لا تضم كل الشروط الممكنة للقضاء على التخلف ولولوج باب التقدم، ولكننا ندرك بيسر أن كلاً منها يضم في حقيقة الأمر طائفة من الشروط الأخرى تندرج تحته، بل إن هنالك من يرد هذه الشروط (المقاييس) كلها إلى

شروط (أو مقاييس ثلاثة): سلطة المجتمع على الطبيعة، وشيوع الروح العلمية، واحترام الشخصية الإنسانية، حتى انه يوحّد بينها في مقياس واحد شامل هو: الحرية[١٠٦]. على أن الذي يعنينا ليس تعداد هذه الشروط أو التفصيل فيها أو ضمها وجمعها. الذي يعنينا هو مقدار قدرتها على الإجابة عن السؤال الأساسي وهو: ما هي أسباب تخلّف المجتمع العربي والعوامل التي ولّدت مظاهر التخلف فيه على نحو ما يعددها هؤلاء المفكرون، وما هي انطلاقاً من ذلك شروط نهضته؟ وسنعود إلى ذلك بعد حين.

وقبل ذلك نود أن نستعرض الوسائل والسبل التي رسمتها هذه الدراسات للخروج من التخلف ودخول ميدان التقدم (بعد أن حددت الشروط على نحو ما رأينا) رغم صعوبة الفصل بين شروط التقدم من جانب ووسائله وسبله من جانب آخر. غير أننا آثرنا ذلك، رغبة في مزيد من وضوح الرؤية، ولأن الدراسات نفسها التي ذكرناها تكاد تميّز بين الجانبين إلى حد كبير.

وعندما ننظر في الوسائل والسبل، كما وردت في هذه الدراسات، نجد أنها عديدة ومتباينة أحياناً بين هذه الدراسات تبعاً لمنازعها ومذاهبها. على أن ثمة اتفاقاً على عدد منها رغم كل شيء، أهمها ثلاثة: إصلاح الأنظمة في المجتمع العربي، من بنى ومؤسسات اقتصادية واجتماعية وسواها (إصلاحاً تريده بعض الدراسات جذرياً بل ثورياً، ويريده بعضها الآخر تطويراً تدريجياً) ـ إصلاح الأشخاص عن طريق التربية بالمعنى الواسع للكلمة وعن طريق الدين وسواهما ـ العمل القومي العربي المشترك (بأشكاله المختلفة) وصولاً إلى الوحدة العربية.

وبعد، مرة أخرى هل تجيب هذه الدراسات، في عرضها لمظاهر التخلف ولشروط التقدم ولسبله ووسائله، عن السؤال الذي يشغلنا: ما هي، وراء هذه المظاهر، أسباب تخلّف المجتمع العربي أو ما هي العوامل التي ولّدت ظواهر التخلف تلك؟

لقد استبان لنا من استعراضنا لتلك الدراسات أن بحثها في التخلف لا يعدو أن يشخّص أعراض هذا التخلّف، دون أن يقوى على بيان أسبابها، وإن كان بعضها يمسّ هذه الأسباب مسّاً مضمراً غير صريح. ولا شك أن معرفة أعراض المرض تشكّل نصف الطريق أو أكثر من نصف الطريق اللازم لمعرفة أسبابه، ثم لعلاجه من بعد. ولا شك أن إجادة طرح المشكلة ـ كما يقول المثل اللاتيني ـ نصف العلم. ولكن يظل التساؤل قائماً عمّا وراء المظاهر والأعراض، ويظل السؤال حاذاً ملحفاً: لماذا تخلّفت الحضارة العربية الإسلامية؟ ولماذا تخلّف المجتمع العربي وما يزال متخلّفاً

(١٠٦) زريق، **أي غد؟ دراسات لبعض بواعث نهضتنا المرجوة**، ص ٦٣.

حتى اليوم؟ لماذا ظهرت أعراض التخلّف على نحو ما يذكرها الباحثون الذين أتينا على عرض بعض آرائهم؟

وقد يكون الجواب عن هذا السؤال عسيراً أو غير ممكن، وقد يبدو البحث عنه أشبه بالبحث الميتافيزيقي عن العلّة الأولى، وقد يقودنا بعيداً في أعماق دراسة النفس الإنسانية والعقل الإنساني وعوامل إبداعه وتخلفه. وقد يكون صحيحاً ما يذهب إليه توينبي (ومن قبله شبنغلر) حين يتساءل في معرض حديثه عن القانون الذي يفسر به نشوء الحضارات أو زوالها (نعني قانون التحدي والاستجابة): لماذا تستجيب بعض المجتمعات أو الحضارات للتحديات حولها أو من داخلها، ولا تستجيب أخرى في أحوال مماثلة؟ وحين يبيّن أن الجواب عن هذا التساؤل أمر متغلغل في صميم الوجود الإنساني، وليس للمؤرخ سبيل لبلوغه. أوَليست الحضارات ههنا كالأشخاص، يصعب الكشف عن عوامل النضوب أو الإبداع فيها؟ وقد يكون من الصحيح كذلك أن نقول، كما قال الباحثون في تاريخ الحضارات وفلسفتها، إن العلم الذي ندعوه علم الحضارة علم لم يتكوّن بعد.

ومن هنا قد يكون محتوماً علينا أن نكتفي، في تحليلنا لعوامل تخلّف الحضارات، بأعراض هذا التخلف ومظاهره، وأن ننأى عن بحث يبدو ميتافيزيقياً أو معقداً إلى حد كبير، هو البحث عمّا وراء مظاهر التخلف وعن العوامل التي ولّدتها.

ومع ذلك يشعر الباحث بحرمان كبير وبعدم ارتواء، حين يضطر إلى الوقوف عند هذا الحد من التحليل للتخلف، عن طريق مجرد الكشف عن أعراضه ومظاهره، لا سيما أن معرفة العلل والأسباب الثاوية وراء تلك الأعراض والمظاهر هي القادرة على أن تبين لنا مدى صحة ما اعتبرته بعض الدراسات أعراضاً ومظاهر للتخلف.

ونعتقد أن التنقيب الأوسع في حركة التاريخ العربي الإسلامي لا بد أن يكشف لنا شيئاً بعد شيء عن الأسباب الأعمق التي تكمن وراء ما أصابه من تخلّف لا يزال المجتمع العربي يحمل أوزاره. ومثل ذلك يصدق على التنقيب الأعمق عن العوامل التي تقيم وراء تخلّف المجتمع العربي اليوم ووراء استمرار تخلّفه. ونحن نؤمن أن ثمة جهوداً كبيرة لا تزال ممكنة في هذا الإطار، ولا تزال تنتظر روّادها، رغم بعض التقدم الذي أصابته البحوث في هذا المجال في السنوات الأخيرة.

وفي رأينا أن مثل هذه الدراسات الموعودة ينبغي أن تنطلق من بعض المنطلقات الأساسية، وأهمها:

١ ـ في تحليل عوامل تخلّف المجتمع العربي ماضياً وحاضراً، (وبالتالي في تحديد سبل تقدمه) لا بد من الانطلاق من نظرة كلية شاملة، تأخذ بعين الاعتبار تكامل البنية الحضارية في أي مجتمع من المجتمعات، وتنطلق من منهج تحليل النظم، أي من

القول بأن الأصل في أي تحليل أو خطة أو تغيير هو النظرة الكلية الشاملة لمكوّنات المجتمع العديدة، تلك النظرة الكلية الشاملة التي تمنح وحدها المعنى اللازم والوزن اللازم لكل واحد من مقومات تلك البنية الاجتماعية الشاملة. وهكذا تأتلف في مثل هذه النظرة الشاملة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وسواها في كلّ متآخذ يفسّر بعضه بعضه الآخر. وبذلك نناى عن التفسيرات والحلول الأحادية أو المتمذهبة أو المغالية أو سواها.

وبتعبير آخر، الجواب عن السؤال التقليدي: من أين نبدأ؟ من أين نبدأ في تعليل التخلف وبالتالي من أجل تحقيق التقدم؟ الجواب عن السؤال التقليدي ينبغي أن يكون: لا بد أولاً من النظرة الشاملة المتكاملة. لا بد من البحث العلمي الجاد والطويل في سائر مقومات حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وسواها، وبوجه خاص في تكامل هذه المقومات وتآخذها المتبادل وتأثير بعضها في بعض.

ومّما يزيد في أهمية هذا المنهج أن الدراسات التي تتصدى لتحليل المجتمع العربي دراسات تكاثرت وتوالدت في السنوات الأخيرة، ولكنها ظلت إلى حد كبير شتيتة، ولم يقم جهد جاد للتأليف بينها، ولاستخراج نظرة كلية شاملة تلفّ المجتمع العربي كلّه، وتبيّن مقوماته ومكوّناته في ترابطها وتعانقها. ولا نغلو إذا قلنا إن الدراسات الكثيرة التي ظهرت على الساحة العربية في السنوات الأخيرة والتي طرحت أمام العقل العربي مشكلات وتحليلات عميقة في كثير من الأحيان، زادت مع ذلك في تشتّت هذا العقل بل في ضياعه، بدلاً من أن تساعد على توليد وحدته وعلى الوصل به إلى نظرية تأليفية متكاملة موحدة. ولا يقلّل هذا من شأن هذه الدراسات كما لا يتهمها ولا يزري بشأنها. فلقد قام كل منها بالجهد اللازم في ميدانه، ولكنه يبيّن الحاجة الماسة إلى قيام جهد كلّي جامع، يربط ويصل ويؤلف، ويولّد الشخصية العربية المتماسكة الموحدة، من خلال التفكير العلمي المتماسك، ومن خلال النظرة الشاملة القادرة وحدها على جعل الأفكار «أفكاراً أقوى» (Idées-forces) على حد تعبير اوغوست كونت (Auguste comte) حقاً، قادرة على التأثير والفعل والتغيير. أوَليست النظرة الكلية إلى الأشياء، أو النظرة المؤتلفة المتكاملة إلى العالم (Weltanshaung) كما يقول الباحثون الألمان، هي التي تكوّن القوة الدافعة لدى الأفراد والجماعات؟ بل لعلها العلّة المجهولة التي نبحث عنها عاجزين، والتي تفسّر ولادة الحضارات وأفولها؟ أوَلم يبيّن الباحثون في الحضارة أن ثمة مفهوماً عاماً يسري في كل حضارة فيحدد طابعها وصورتها ويسبغ عليها نظامها أو جوها(١٠٧)؟ وهل يمكن البحث عن هذا

(١٠٧) زريق، **في معركة الحضارة: دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري،** ص ١٣١.

المفهوم العام أو تكوينه في مجتمع من المجتمعات إلا عن طريق هذه النظرة الكلية الشاملة التي ندعو إليها والتي تستخرج، بالبحث العلمي، طابع الحضارة وصورتها، وبالتالي عوامل تخلّفها أو تقدّمها؟

٢ ـ من خلال هذه النظرة الشاملة المتكاملة لصفحة الأمور، يستبين لنا، كما ذكرنا، وزن كل مقوّم من مقومات المجتمع العربي الحاضر أو الماضي ودوره في توليد تخلّفه أو دفع عجلة تقدمه. بتعبير آخر، التحليل الشامل لأسباب التخلف وشروط التقدم، يكشف لنا عن أولويات (أو أسبقيات) لا بد أن نمنحها المزيد من الاهتمام. كما يكشف لنا أيضاً عن نمط السير في طريق تحقيق تلك الأولويات وسواها، بحيث ندرك السابق منها واللاحق والمتزامن، وبحيث نحدد لخطوات السير فيها إيقاعاً زمنياً تفرضه الصورة الكلية الشاملة. وبكلمة أخرى، لعلنا نكون ههنا أمام ما يشبه التحليل الشبكي (في مثل طريقة بيرت (Pert) الشهيرة أو سواها من طرق التحليل الإجرائي (Operational Analysis)) الذي يحدثنا عنه المخططون ورجال الإدارة والتنظيم، عندما يتحدثون عن عقلنة التخطيط والإدارة. والمهم، ولا سيما حين نرسم طريق التقدم في المجتمع العربي، أن نرى صفحة الأمور متشابكة، وأن نرى الخطوات والسرعة اللازمة لمسيرة كل منها، وأن نرى تتابعها الزمني، وأن ندرك ما نحتاج إليه في كل مرحلة من إمكانات وجهود مادية وبشرية، وأن ننتبه سلفاً للدروب الحرجة (Critical Paths) (كما يقول أصحاب منهج التحليل الشبكي). المهم أن «نعقلن» منهج دراستنا للمجتمع العربي وعوامل تخلّفه وتقدمه إذا أردنا أن نعقلن هذا المجتمع.

٣ ـ في هذا الجهد الشامل الذي نقوم به من أجل تحليل أسباب تخلّف المجتمع العربي حديثاً وقديماً ومعرفة بواعث تقدمه، ينبغي ألا ننسى حقيقة أساسية، ذكرناها منذ البداية، وهي أن المجتمع العربي (في الحاضر والماضي كذلك) مجتمع ديناميكي متحرك يتصف بالصيرورة، وقد قام ويقوم الصراع فيه دوماً بين عوامل التخلف وعوامل التقدم، بين الجمود والتغيير، وإن تكن عوامل الجمود والتخلف قد رانت عليه في بعض مراحل حياته أكثر من عوامل التقدم والتغيير، والعكس صحيح في مراحل أخرى. ومن هنا لا يجوز الانطلاق في دراسة التخلف العربي من نوع الجبرية التي ترى في التخلف العربي ظاهرة حتمية، أو ظاهرة غالبة أصيلة (قطعتها صحوات عابرة قليلة)، كما يدعي بعضهم. ومن هنا فإن أي تحليل لعوامل تخلفه أو تقدمه ينبغي أن يكون تحليلاً ديناميكياً لا سكونياً. ويتبع هذا أن يكون ذلك التحليل تحليلاً مستقبلياً، لا تحليلاً ماضوياً.

٤ ـ ويتخذ هذا المنهج، منهج التآخذ والتكامل بين شتى مقومات الحياة العربية ومكوناتها، أهمية خاصة في جلاء العلائق المتبادلة بين دور كل من العوامل الثقافية والعقلية والشخصية من جانب، والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية من

جانب آخر، في تفسير التخلف وتوليد التقدم. وفي رأينا أن توضيح العلائق الجدلية بين هذين الجانبين من أهم مهام أي مشروع يسعى إلى تحليل عوامل التخلف وعوامل التقدم في المجتمع العربي. وهذا التوضيح الجديد لا يكتسب معناه السليم إلا من خلال تلك الصورة الكلية المتآخذة لصفحة الحياة العربية، على نحو ما وصفناها منذ حين. ولا بدّ، في نظرنا، أن يُحسم على هذا النحو الجدالُ التقليدي المستمر بين من يرى أن التخلف أولاً وقبل كل شيء هو تخلّف نظام ومجتمع ومؤسسات وبنى اجتماعية ـ اقتصادية ـ سياسية، وبين من يرى أن التخلف هو قبل هذا حال عقلية ونفسية وثقافية. ولا يكفي في هذا أن نقرر الأخذ والعطاء بين الجانبين، أو أن نؤكد الصلة الدائرية بينهما، بل لا بد من الكشف عن هذا الأخذ والعطاء وعن تلك الصلة الدائرية كشفاً واضحاً، عن طريق المنهج الذي ندعو إليه، منهج إدراك دور كل من مقومات ومكونات الوجود العربي ماضياً وحاضراً من خلال النظرة الكلية الشاملة المتآخذة. ولعل كثيراً من تلكؤ المجتمع العربي في طريق التقدم والنهضة يرجع إلى السير العشوائي المتخبط في طريق إصلاح النظام الاجتماعي وفي طريق إصلاح النظام العقلي والثقافي دون أن تهدي ذلك السير خطة متكاملة بينهما. ومرة أخرى نقول، زيادة في الوضوح، لا يكفي أن نعنى بالجانب المتصل بالنظام الاجتماعي وأن نعنى كذلك بالجانب المتصل بالفكر والثقافة، بل لا بد أن تكون تلك العناية مثمرة إلى أقصى حدّ، لا هدر فيها ولا ضياع، بفضل تآخذ العناية بكلا الجانبين تآخذاً مبنياً على تحليلنا العلمي للنظام الكلي الذي يصدران عنه.

٥ ـ وهذا التحليل الكلي، المستند إلى منهج تحليل النظام وما يصاحبه من طرق البحث الإجرائي والهندسة الإجرائية، على حد التعبير الشائع في الغرب، يتخذ شأناً خاصاً وأساسياً أيضاً في ميدان آخر، هو الميدان الذي يعنينا، ميدان التربية. فهذا الميدان لا يُفهم دوره أيضاً ولا يُجدّد عطاؤه من أجل تقدم المجتمع العربي، إلا من خلال علاقة ذلك الدور وذلك العطاء بالصورة الكلية الشاملة للحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية للمجتمع العربي. والمشكلة الكأداء التي واجهتنا منذ بداية هذا الكتاب، نعني مشكلة دور التربية في تغيير المجتمع، وهل هي حاكمة عليه أو محكومة به، لا تجد طريقها إلى الحل إلا من خلال هذا التحليل الشامل للنظام الاجتماعي الكلي، بحيث تستبين فيه العلاقة المتبادلة أخذاً وعطاءً، بين التربية وتغيير المجتمع، وبحيث يحدد على شكل واضح دور التربية في التغيير الاجتماعي ودور التغيير الاجتماعي في تطوير التربية. صحيح أن الصلة بين التربية والمجتمع صلة دائرية متبادلة. ولكن المهم ليس مجرد تأكيد هذه الصلة، بل تحديد التبادل وأساليبه وأقنيته ومسيرته في الزمان والمكان. وهذا لا يتم إلا في إطار الرؤية الكاملة للنظام الاجتماعي الكلي الذي تكوّن التربية، كما يقال، نظاماً فرعياً (Sub-System) فيه.

٦ ـ ويزيد في أهمية الانطلاق في صفحة الأمور الكلية الشاملة دوماً وأبداً،

وفي أهمية انتهاج المنهج الحديث الذي يعرف باسم منهج تحليل النظم (System Analysis) (الذي شاع وذاع في شتى جوانب الحياة الحديثة والذي لا يفهم من دونه ما أصاب الغرب من تقدم مغذ في سيره منذ منتصف القرن العشرين، وما حققه من إنجازات هائلة في شتى الميادين)، أننا في البلدان النامية بوجه خاص أحوج ما نكون إلى انتهاج أضمن سبل التقدم وانجعها وأسرعها، وإلى القضاء على كل ما ينتج الهدر في الموارد أو الزمن. والسمة البارزة لهذا المنهج الذي نتحدث عنه، أنه ييسّر لنا إلى حد بعيد هذا الهدف الهام. فمن أهم أهداف طرائق التحليل الإجرائي الحديثة، المستندة إلى تحليل النظم، أنها تجنبنا التخبط والسير على غير هدى، والدروب الحرجة والطرق المسدودة، وتجعلنا نعدّ لكل أمر عدّته، ولكل خطة مستلزماتها قبل أن ننطلق نحو تطبيقها تطبيقاً اعتدنا على أن يكون خبط عشواء في معظم الأحيان. ومن هنا لا نغلو إذا قلنا مع الكاتب الفرنسي جان ـ سرفان شريبر (Jean-Servan Schreiber) في كتابه المعروف **التحدي الأميركي**(١٠٨) إن الهوّة بين التقدم والتخلف هي هوّة في التنظيم قبل أن تكون هوّة عقلية، وان العلّة ليست في الدماغ، في المادة الرمادية بمقدار ما هي في الجهد الذي يبذل من أجل «عقلنة» الإدارة وتقعيد التسيير (Management). ولن نتوقف عند هذا الجانب الذي يمكن أن يقودنا إلى شجون وشؤون كثيرة. وما أردنا أن نقوله هو أن من فضائل النظرة الشاملة الكاملة للأمور، التي تحدّد لكل عنصر من عناصر التغيير أو الإصلاح مكانه ووزنه ودوره وموقعه في الزمان والمكان وصلته بسواه من العناصر الأخرى، أنها من أهم الوسائل التي تعيننا في سباقنا اللاهث وراء التقدم، بحيث تحقق له النجاح بأقل الموارد والإمكانات المتاحة، وفي أقصر زمن ممكن، وبحيث تؤدي إلى الاستخدام الأمثل للطاقات والموارد.

على أنه لا بد من التوقف عن الخوض في أبحاث تصل بنا إلى تفصيلات تقنية ليس هذا مكانها. وحسبنا من هذا كله أننا بيّنا بشتى الأساليب، أهمية الانطلاق في تحليلنا للتخلف في ماضينا وحاضرنا، وفي تحديدنا للتقدم في مستقبلنا، من النظرة الشاملة، من الصفحة الكلية للأمور، من «الشبكة المتآخذة» للعوامل. ولعلنا نجد في هذا عوناً على المضي عميقاً في تعليل ظواهر تخلّف المجتمع العربي ماضياً وحاضراً، وفي تحديد سبل السير نحو الخروج من ذلك التخلف.

٧ ـ وقبل أن نقفل باب الحديث عن المنطلقات التي يبدو لنا أنها قد تساعد على الوصول إلى تحليل عميق لأسباب التخلف وبواعث التقدم، لا بد من الإشارة إلى

---

(١٠٨) جان ـ سرفان شريبر، **التحدي الأميركي**، ترجمة فكتور سحّاب (بغداد: دار النهضة، [د. ت.]).

منطلق يبدو لنا هاماً، ونعني به ألا يكون رائدنا في تحليل التخلف العربي نبش النقائص والثغرات نبشاً مغالياً ومبتسراً وبأي شكل من الأشكال، وألا نجد في اتهام هذا المجتمع بكل العلل والأمراض والأعراض راحتنا الفكرية بل متعتنا، من خلال الظن أننا بذلك نساعد على شفاء هذا المجتمع من أمراضه وأعراضه. ولا يعني هذا أننا ننكر نقد المجتمع العربي نقداً حاذاً صريحاً، بل نحن ندعو إلى ذلك بكل قوة. غير أن ثمة فارقاً كبيراً بين النقد الذي يصدر عن التحليل الموضوعي العلمي، وبين تقصّد النقد واصطناعه، وركوب مركب الغلو فيه.

نقول هذا لأننا نجد في كثير من الدراسات نزعة إلى تضخيم علل الوجود العربي قديماً وحديثاً، بل إلى إيجادها وخلقها، إن لم تكن موجودة، وكأننا في بعض الأحيان نتبارى في رمي هذا الوجود العربي بالسهام. ومن غريب الأمر أننا كثيراً ما نتحدث عن الماضي العربي الإسلامي، وعما ظهر فيه أحياناً من نقائص وانحرافات ومآس، حديثاً يختلف اختلافاً كاملاً عمّا نلجأ إليه من لين وتفهّم عند دراسة المجتمعات الغربية في ماضيها وفي أيام تخلّفها، رغم أنها عانت التخلف أكثر مما عانينا، وعرفت من آفاته أكثر مما عرفنا. حتى كأن عقدة النقص تسري حتى على تحليلنا لتخلّفه ومآسيه في ماضيات أيامه (وحتى في حاضره).

صحيح أن هذه النزعة إلى الانتقاص من شأن الماضي والحاضر العربي قد تصدر عن التحرّق الصادق إلى تطوير الوجود العربي. ولكن تطوير الوجود العربي لا يكون عن طريق «فبركة» علل وأسباب ملفقة، كما نجد في بعض الدراسات، أو عن طريق تجاهل عامل الزمن عندما نحلّل هذا الوجود في أيامه الماضية.

مثل هذا الشعور باصطناع مظاهر التخلف وأسبابه أحياناً، هو من بين الأسباب التي جعلتنا ندعو إلى تحليل أعمق وأوثق وأدق لعوامل تخلّف المجتمع العربي قديمه وحديثه. وهي التي تجعلنا في شك من أمر كثير مّا نقرأ من تحليلات لعوامل تخلف الوجود العربي. وما أيسر أن «نركّب» الأحداث تركيباً يخدم ما نبحث عنه أحياناً ظامئين من عوامل تخلف المجتمع العربي، وما أيسر أن نفرض على النصوص ما نريد، وأن نلوي ذراع الأفكار، وأن نجد لكل فكرة «مبيّتة» لدينا شواهد هنا وهناك تؤيدها في زعمنا. وما أسهل أن نرى السواد يعم كل شيء عندما نختار أن ننظر إلى الأمور من خلال نظاراتنا السود، أو من خلال ثورتنا البدائية على واقع سيئ نحياه، يحملنا على الإزراء بأصوله كلها.

ومن أجل وضع الأمور في نصابها، نعود مرة أخرى إلى منطلقنا الأول في هذا الفصل، وهو أن الوجود العربي، في ماضيه وحاضره، ليس وجوداً متخلفاً بمقدار ما هو وجود قام ويقوم فيه صراع مستمر بين التخلف والتقدم، بين قوى الجمود وقوى التجديد والابتكار. ومن هنا فمن الضلال ألا نرى فيه إلا التخلف، كما نجد في

بعض الدراسات. وقد أدركت الكثير من الدراسات الحديثة هذه الحقيقة، ومن هنا، نجد فيها تحليلاً يوازن في معظم الأحيان بين التخلف والتقدم، ويقابل بين قوى الجمود وقوى التجديد. ولكن منطلقها السليم هذا ينبغي أن يذيع وينتشر، وأن يحجب منازع التجريح المجاني أو المغالي أو غير الواعي التي تلجأ إليها دراسات أخرى كثيرة في تحليل الوجود العربي، قديمه وحديثه.

ومرة أخرى، نعود إلى لحننا المفضل، فنقول إن روح القصد والاعتدال والموضوعية في تحليل مظاهر التخلف والتقدم في المجتمع العربي تكون نتيجة طبيعية لأخذنا بمنهج التحليل الشامل الكامل لصفحة الأشياء وللنظام الكلي الذي ينظم حياة المجتمع العربي.

رابعاً: الواقع العربي وفلسفة التربية

١ ـ مدخل

وبعد، آن الأوان لكي نستخلص من هذا العرض الذي سقناه للاتجاهات الفكرية البارزة التي تحلل الواقع العربي باحثة عن مظاهر تخلّفه وبواعث تقدمه ونهضته، النتائج التي تترتب عليها والمتصلة بالتربية العربية وفلسفتها.

ونخفّ إلى القول إن هذه الدراسات لا تقدم لنا، كما رأينا، فلسفة اجتماعية عربية متكاملة تهدينا في رسم معالم الفلسفة التربوية المنشودة. ومن هنا، فالفلسفة التربوية العربية العميقة الكاملة، التي تصيب جوهر الوجود العربي ومشكلاته الأساسية التي ينجم عنها سواها، لا تزال تفتقر إلى فلسفة اجتماعية عربية، تحلل هذا الوجود تحليلاً كاملاً شاملاً متكاملاً، وتبينّ مفاصله الأساسية، وتضع أصبعنا بوضوح على صفحة مشكلاته كاملة من جهة، وعلى أمهات المشكلات التي تحتل مقام الصدارة من جهة ثانية.

ومع ذلك، وفي انتظار ذلك، تقدم لنا الدراسات التي أتينا على ذكرها، ومثلها سواها، اتجاهات كبرى تساعدنا على تحديد أهم معالم الفلسفة التربوية المنشودة، تحديداً قد لا يصيب جوهرها، ولكنه يقدّم لنا منطلقات عامة أولية.

٢ ـ الواقع العربي وأهم معالم الفلسفة التربوية

في تحليلها لمظاهر تخلّف الوجود العربي ولشروط تقدمه بوجه خاص، تقدم لنا الدراسات التي أتينا على ذكرها، على نحو ما رأينا، اتجاهات تراها لازمة لخروج المجتمع العربي من تخلفه ولدخوله حلبة التقدم. هذه الاتجاهات هي التي ينبغي أن تعمل التربية العربية على غرسها وتكوينها.

على أنه، لا بد أن نذكر منذ البداية، دفعاً لأي لبس، أن التربية التي نعنيها لا تشمل التربية المدرسية النظامية وحدها، بل تشمل التربية غير النظامية (Nonformal Education) التي تتم بوساطة شتى أساليب التدريب وإعادة التدريب وتجديد التدريب خارج إطار المراحل المدرسية التقليدية، والتي تشمل الكبار والصغار من المهد إلى اللحد، وتأخذ بالتالي شكل التربية المستمرة. وكذلك تشمل التربية ما يدعى بالتربية العفوية (Informal Education) التي تتم على نحو عفوي غير مباشر، بوساطة وسائل الإعلام وأساليب البث الجماهيرية والنشاطات الثقافية المختلفة في مجالات الفكر والأدب والفن وسواها. ولا حاجة إلى القول إن التربية غير النظامية والتربية العفوية يتزايد أثرها يوماً بعد يوم في عصرنا هذا، وان التربية المدرسية لم تعد إلا جزءاً قد يكون يسيراً من شبكة من النشاطات التربوية تنبث في أرجاء المجتمع كلها وتغمر الإنسان من المهد إلى اللحد، بل لا نغلو إذا قلنا إن الإنسان الحديث يتلقى من المؤثرات التربوية المختلفة، عن طريق وسائل الإعلام السمعية والبصرية بشكل خاص، أكثر مما يطيق ويحتمل وأكثر من قدرته على الاستيعاب. وهو يومياً يخضع لشآبيب غزيرة من المعلومات والأحاسيس والرؤى والأصوات، تساعد على تكوينه دون شك، ولكنها في كثير من الأحيان فوق طاقته. ولعل من أبرز الأمثلة على ذلك ما تقدمه شبكة «الأنترنت» من زاد ثقافي مخيف ومتزايد، ومثلها سائر وسائل البث الالكتروني عن طريق الأقمار الصناعية وسواها.

كذلك لا بد أن نذكر، قبل المضي في الحديث عن الاتجاهات التي ينبغي أن تكونها التربية، انطلاقاً من تحليل الواقع العربي على نحو ما وجدناه في الدراسات التي أتينا على عرضها، أن التربية لا تشكل في نهاية الأمر إلا أحد الأطراف المعنية بتكوين تلك الاتجاهات، ولن نعاود الحديث هنا عن حدود التربية وعن حدود دورها في تغيير المجتمع. وحسبنا أن نقول إنها تعمل جنباً إلى جنب مع سائر مقومات حياة المجتمع، من اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية وسواها، وإنها كما قلنا ونقول، نظام فرعي من نظام كلي هو نظام المجتمع العام. إن دورها في تطوير المجتمع هام دون شك، ولكنه ليس الدور الوحيد أو الحاسم، ولا يتخذ هذا الدور كامل مداه ويعطي أقصى ما عنده إلا حين تنعقد الصلة المتكاملة بينه وبين سواه من النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، أي إلا عندما نأخذ، كما قلنا ونقول بمنهج تحليل النظم المنطلق من النظرة الشاملة ومن التآخذ بين مقومات الوجود الاجتماعي المختلفة، ومن بينها التربية. وعلينا ههنا أيضاً، دون أن نملّ من تكرار هذه الحقيقة، أن نحقق الاستخدام الأمثل للجهد التربوي وأن نتجنب فيه الهدر والضياع، وذلك عن طريق ربطه ربطاً عضوياً بسائر مقومات الحياة الاجتماعية، وعن طريق رسم الشبكة المنطقية التي تحدد إيقاع السير المتناغم لهذه المقومات جميعها. ومثل هذا ينبغي أن يكون هم التخطيط التربوي بالدرجة الأولى.

ولنقفل هذه المعترضة، ولنعد إلى موضوعنا الأصلي، إلى ما نستخلصه من الدراسات التي أتينا على ذكرها ومن سواها من الدراسات التي تتحدث عن تخلّف المجتمع العربي وأساليب النهوض به، من الاتجاهات الهامة التي ينبغي أن تعيرها التربية ـ بمعناها الواسع الذي أتينا على ذكره ـ اهتماماً خاصاً.

ومن العسير أن نحصي الاتجاهات جميعها، غير أننا سنحاول أن نذكر أبرزها فيما نرى وأكثرها شمولاً:

أ ـ أول هذه الاتجاهات التي نستخلصها من دراساتنا والتي يتوجب على التربية العربية تكوينها (بالتعاون دوماً وأبداً مع سائر النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وسواها)، تكوين روح المبادرة والإبداع والعمل الذاتي، تحقيقاً لشرط هام من شروط تقدم المجتمع العربي كما رأينا، نعني تكوين القدرة الذاتية العربية في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتحرر من التبعية والاستلاب والاغتراب. ولا شك أن هذا الاتجاه يحمل في طياته اتجاهات فرعية عديدة لا مجال لتعدادها. كما أننا لن نتحدث هنا عن سبل تكوين هذا الاتجاه (أو سواه). ونكتفي الآن باستخلاص مجمل للاتجاهات الكبرى على نحو ما نجدها في الدراسات المتصلة بتحليل الواقع العربي (ومن ورائه الواقع العالمي).

ب ـ ويلحق بهذا الاتجاه اتجاه يضمه ولكنه أشمل منه، هو التأكيد على فكرة الوجود العربي الواحد وعلى أهمية العمل العربي المشترك في شتى المجالات وصولاً إلى الوحدة، والانطلاق من مبدأ قومية المعركة العربية ضد التخلف، ومن مبدأ المصير العربي الواحد. وواضح أن هذا الاتجاه محمّل باتجاهات فرعية عديدة، وأن لغرسه وتوكيده وسائل كثيرة لا سبيل إلى الحديث عنها ههنا. على أنه لا بد أن نذكر، دفعاً لأي لبس، أن من أهم ما يشمله هذا الاتجاه التأكيد على التراث العربي الإسلامي وعلى التعاون العربي الإسلامي، فضلاً عن التعاون العالمي الواسع.

ج ـ التأكيد على أهمية مبدأ الحرية، الحرية الفردية والحرية الاجتماعية وبيان معانيهما الحقيقية، واعتبارهما المنطلق الأساسي لكل إبداع وتجديد وبناء حضاري خصيب. وتشمل هذه الحرية، إلى جانب الحريات الفردية كحرية التفكير والتعبير وسواهما، تحرير المجتمع من أثقال الجهل والمرض والفقر، وتحقيق العدالة الاجتماعية والديمقراطية الاجتماعية كما يقال، جنباً إلى جنب مع الديمقراطية السياسية.

د ـ ترسيخ بعض القيم الأساسية في النفوس (وفي قيم أكّدها التراث العربي الإسلامي، كما أكدها تاريخ الحضارات، وكما تؤكدها حضارة العصر) وعلى رأسها:
ـ قيم التعاون والتضامن والتكافل والعمل الجماعي المشترك (الخلق كلهم عيال الله، فأحبهم إليه أنفعهم لعياله، كما جاء في الحديث الشريف) ـ وقيم الإنتاج والعمل المنتج «لا يقعدن أحدكم عن طلب الرزق ويقول اللهم أرزقني وقد علم أن السماء لا

تمطر ذهباً ولا فضة» ـ وقيم العلم والاستمساك بالروح العلمية وبث التوق إلى الحقيقة (والشواهد على أهميتها في تراثنا أكثر من أن تحصى) ـ وقيم العقل وإكبار البحث العقلي والتبصر الفكري وإشاعة روح «العقلنة» في كل شيء (والشواهد على ذلك في تراثنا كثيرة أيضاً) ـ والقيم الخلقية والاستمساك بالفضائل الفردية والاجتماعية التي تكونت في تراثنا الخاص أو التي تنشأ من التفاعل بين تلك الفضائل والفضائل التي يستلزمها العصر وعلى رأسها: فضائل العمل والإنتاج والنجع والفعالية («قيمة كل إنسان ما يعمل»)، واحترام الوقت (وهو كالسيف إن لم تقطعه قطعك) وإنفاقه في ما يجدي وينفع المجتمع (في الحديث الشريف ما معناه أن المرء يُسأل عن ماله فيمَ أنفقه، وشبابه فيمَ ضيّعه)، واجتناب الهدر والإسراف والضياع **﴿والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواما﴾**(١٠٩)، والصدق في التعامل واتقان العمل («إن الله يحب أحدكم إذا عمل عملاً أن يتقنه») ـ القيم المؤمنة بالتقدم والاصلاح والتطوير (في مقابل القيم الاتكالية أو المستسلمة، أو التي ترى أن العالم يسير من سيئ إلى أسوأ) ـ القيم التي تؤكد على الإرادة الإنسانية الحرّة (في مقابل القيم «الجبرية») ـ . . . إلخ.

هـ ـ التأكيد على أهمية تحدي الطبيعة وتسخيرها لخدمة الإنسان، وتكوين روح التسلط على الطبيعة، وروح التأثير في الكون والأشياء، وتوليد القدرة العلمية التقنية بالتالي. وواضح أن هذا الاتجاه رئيسي يمليه تاريخ تطور الحضارة العالمية وتفرضه الحضارة العلمية التقنية الحديثة. وواضح أيضاً أنه اتجاه انطلق في بداياته من الحضارة العربية الإسلامية، ثم تلقفه الغرب، وتخلّى عنه ذووه بتأثير عوامل مختلفة. وفي وسعهم اليوم، حين يقبلون على الحضارة العلمية التقانية (التكنولوجية)، أن يقولوا: «هذه بضاعتنا ردت إلينا».

و ـ تكوين الروح «المستقبلية» وما يلحق بها من تحسُّب (Prospective) وتخطيط ونظرة بعيدة المدى، وسيطرة على المستقبل وصياغة له والإمساك بزمامه منذ اليوم، وما يتبعها من توجيه الحاضر عن طريق المستقبل ومطالبه ورؤاه، والقدرة، بكلمة موجزة، على كتابة «تاريخ الغد» كما يقول بعضهم.

ز ـ تكوين الروح التنظيمية، روح الإدارة العقلانية المنظّمة لكل شيء، والتمرّس بأساليب هذا التنظيم العقلاني وطرائقه، وامتلاك روح الحرص على الفعالية والنجع والاستثمار الأمثل للإمكانات المتاحة، كما يقول المخططون. ويتبع ذلك غرس روح الضبط والانضباط والاستمساك بالنظم والقوانين والقواعد التي تحكم الحياة.

ح ـ غرس روح التجديد والاجتهاد والتطور (في مقابل روح الجمود والاتّباع

---

(١٠٩) القرآن الكريم، «سورة الفرقان،» الآية ٦٧.

الأعمى) والإدراك العميق لمعنى تغير الأحكام بتغير الأزمان، ولسنّة التطور ولواجبات الإنسان تجاهها.

هذه أهم الاتجاهات التي استخلصناها من الدراسات التي أتينا على ذكرها ومن سواها من الدراسات التي تصدّت لمشكلة التخلّف العربي وسبل الخروج منه، والتي ينبغي على التربية بالتالي أن تؤكدها وتعمل على غرسها. ولا ندعي أنها اتجاهات جامعة مانعة. ولكنها تبدو لنا اتجاهات رئيسية، ينبعث منها سواها ويرتد إليها ما عداها. وسنعود إلى هذا كله بتفصيل أكبر في القسم الثالث.

ولا شك أن هذه الاتجاهات التي نرى أن الفلسفة التربوية العربية ينبغي أن تؤكدها، في حاجة إلى البحث عن وسائل بثّها وإذاعتها عن طريق التربية. غير أن مثل هذا المطلب يخرج عن حدود بحثنا في الفلسفة التربوية. وله غير هذا الموضع من الدراسات التربوية. على أننا قد نعود إلى طرقه طرقاً رفيقاً خلال حديثنا في الفصل التالي عن الغايات التربوية والفلسفة التربوية، على نحو ما نراها في الواقع التربوي العربي.

٣ ـ نظرتنا الخاصة: منطلقان بارزان للفلسفة التربوية العربية المرجوة

وقبل أن نختم هذا الفصل، وقبل أن ندع الحديث عن أبرز الاتجاهات التربوية التي استخلصناها من الدراسات التي أتينا على ذكرها (ومن سواها)، نود أن نؤكد من جانبنا على الأهمية الخاصة التي نوليها لاتجاهين (يلخصان الاتجاهات السابقة ويمنحانها معنى جديداً) نرى في تكاملهما أهم مقومات الفلسفة الاجتماعية العربية المنشودة، وبالتالي أهم مقومات الفلسفة التربوية المنشودة. هذان الاتجاهان هما: التأكيد على أهمية تكوين القاعدة العلمية التقنية والمهاد العلمي التقني للتقدم. والثاني التأكيد على أهمية بث الإيمان بضرورة بناء المشروع الحضاري العربي. وقيمة الاتجاهين عندنا لا تصدر عن قيمة كل منهما على حدة بل تصدر عن ضرورة تكاملهما وارتباطهما ارتباطاً عضوياً:

ذلك أن تاريخ الحضارات وتاريخ الشعوب قديماً وحديثاً كشفا، في نظرنا، عن أن أهم العوامل التي أدّت إلى النهضات الكبرى والسريعة تعانق عاملين: **أولهما** الإيمان بالعلم والتقنية وتسخير الطبيعة، والانطلاق منه في سبيل تكوين قدرة علمية تقنية. **وثانيهما** الإيمان القومي المشترك وتكوين روح إرادة العمل القومي المتضامن في سبيل بناء مشروع حضاري يعمل له الجميع ويضحي في سبيله.

وتجربة اليابان بوجه خاص في العصر الحديث تجربة معبّرة في هذا المجال، وإلى جانبها تجارب العديد من الدول التي حقّقت نهضة سريعة في القديم والحديث (كالاتحاد السوفياتي، والصين والولايات المتحدة أيام انطلاقها نحو توحيد ولاياتها

الثلاث عشرة الخاضعة في ذلك الحين للاستعمار، وألمانيا منذ أيام بسمارك في القرن التاسع عشر، وايطاليا منذ أيام ماتزيني (Mazzini) وغاريبالدي (Garibaldi)، وفرنسا أيام وحدتها القومية، . . . إلخ).

على أننا نتريث عند تجربة اليابان لدلالتها المعبرة الواضحة عمّا نقول:

لقد جرّب الباحثون المختلفون أن يفسروا أسباب النهضة اليابانية السريعة والعوامل التي ولّدت المعجزة اليابانية منذ عصر ميئجي (Meiji) الشهير (عام ١٨٨٦) حتى اليوم. وتوقّف معظمهم عند أهمية الجهد الذي قام في ذلك العصر من أجل تحويل اليابان إلى مجتمع صناعي، أسوة بالغرب، وذلك عن طريق البعوث الكثيرة التي أرسلت إلى الغرب، وعن طريق الخبراء الكثيرين (في ميدان الصناعة والتصنيع بوجه خاص) الذين استقدمتهم الدولة من الغرب وعملوا جنباً إلى جنب مع أبناء اليابان. وهذا التفسير الذي يرجع أسباب نهضة اليابان السريعة إلى نقل الحضارة العلمية الصناعية الغربية، تفسير سليم، غير أنه يعوزه تفسير آخر في نظر الباحثين المحققين الذين درسوا التجربة اليابانية دراسة عميقة. فقد انتهى هؤلاء إلى القول إن ذلك التأسّي السريع بالحضارة العلمية الصناعية الغربية، ما كان ليقدّر له النجاح، لولا أن سار معه جنباً إلى جنب جهد آخر، يهدف إلى بث إرادة العمل القومي المشترك وغرس الإيمان بضرورة بناء مجتمع ياباني حديث عن طريق الجهد القومي المشترك، وعن طريق العمل الجاد والاستثنائي في سبيل هذا الهدف الكبير، هدف بناء أمة يابانية حديثة قوية شامخة.

ذلك أن العمل من أجل نقل الحضارة العلمية الصناعية الغربية قد واكبه في ذلك الحين عمل موازٍ إلى العمل القومي المشترك، تجلّى بوجه خاص في الظهير الملكي الخاص بالتربية الذي صدر عام ١٨٩٠، والذي تضمّن، إلى جانب تعميم التعليم الإلزامي، ضرورة تأكيد النظام التربوي على تقوية إرادة العمل القومي المشترك، وعلى أهمية الانطلاق في تحديث اليابان من منطلق الهوية القومية اليابانية نفسها. وقد يسّر ذلك أن التقاليد اليابانية العريقة (ولا سيما الكونفوشيوسية) هي تقاليد تعاون وتضامن وعمل مشترك، فضلاً عن أنها تقدس العلم والتعلّم والعمل. وقد أضيف إلى هذه القيم والتعاليم التقليدية الكونفوشيوسية (التي تؤكد على احترام التعلم وترفع من شأن قيم التعاون والبذل والتضحية)، عامل مساعد حديث نسبياً هو انتقال عادات العمل الجماعي التعاوني وتقاليد الانتماء إلى المجتمعات الزراعية، من ميدان الزراعة التي كانت عمل اليابانيين الأول، إلى ميدان الصناعة يوم امتد أثرها وسطع نجمها. فالفلاحون الذين كانوا يؤلفون الكثرة الساحقة من سكان اليابان (نحو ٨٠ بالمئة من السكان حتى بعد عصر ميئجي وأكثر من نصف السكان حتى عام ١٩٥٠) والذين كان يعمل معظمهم في زراعة الأرز، تكونت لديهم، بحكم طبيعة عملهم، روح

التوجه الجماعي وإرادة العمل المشترك والإحساس بالانتماء إلى المجتمعات القروية المحلّية في طول البلاد وعرضها. والواقع أن زراعة الأرزّ، وما يرافقها من ظروف اليابان المناخية التي تملي ضرورة زرعه وحصاده في فترة زمنية وجيزة للحصول على أكبر مقدار من المحصول، تستلزم التعاون بين الجيران وأفراد العائلة الممتدة. وقد أدّى هذا إلى تطوير المجتمعات المحلية بين الفلاحين تطويراً شاملاً، وإلى نشوء ما عرف باسم «جماعات الجوار» أو «جماعات العمل»[110].

هذه العادات والتقاليد التعاونية الخلقية التي ولدتها وأنمتها ظروف العمل الزراعي انتقلت إلى حد بعيد إلى البيئات المدينية مع بداية النهضة الصناعية. وحين فقد الفلاحون «جذورهم» في قراهم أقاموا لأنفسهم أسرة جديدة في مكان عملهم، أي في المصنع. ومن هنا نرى العمال اليابانيين يطلقون على شركتهم مصطلح «الأسرة».

وهذا كله قاد إلى تلك الظاهرة الفريدة في اليابان التي ما تزال حية حتى اليوم إلى حد كبير، وهي ارتباط العامل بمؤسسته طوال حياته، وكأنها أسرته أو وحدته الإنتاجية، وبالتالي غياب ظاهرة الصراع الطبقي، إلى حد بعيد، بين العمال وأصحاب العمل.

وآية هذا كله أن تجربة التصنيع ودخول عصر الصناعة في اليابان لم تنجح إلا عندما انضافت إلى جهود التحديث والاتصال بالغرب وتوفير المهاد العلمي التقني لليابان، جهود مصاحبة قوامها الإيمان بالعمل المشترك، من خلال الماضي المشترك والمصير المشترك، من أجل بناء حضارة يابانية راسخة الأركان، قادرة على النمو الذاتي المتعاظم السريع. وان نعجب فعجبنا كبير مما يروى اليوم عن صعوبات تواجهها الدولة في اليابان حين تفكر في جعل يوم السبت (إلى جانب يوم الأحد) يوم عطلة أسبوعية. ومردّ هذه الصعوبة رفض العمال واليابانيين بوجه عام لهذا التدبير، بسبب محبتهم للعمل والتمسك به تمسكاً مصدره، كما يقول الكثير من المحللين، الحرص القومي المشترك على مكانة اليابان وتفوّقها.

وما يصدق على اليابان يصدق على كثير سواها من الأمم التي استطاعت أن

---

(١١٠) من أجل مزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى: ياسومازا كورودا، «التحديث والاغتراب في اليابان،» ورقة قدّمت إلى: **التراث وتحديات العصر في الوطن العربي (الأصالة والمعاصرة): بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**. كما يحسن الرجوع إلى: عبد الله عبد الدائم، «جوانب من التربية اليابانية،» **الأزمنة**، العدد ١١ (تموز/يوليو ١٩٨٨). ومن المصادر في هذا الباب، انظر: عبد الغفار رشيد، **التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية** (بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨٤)، و«التعليم في اليابان،» تقرير مأخوذ من دراسة أمريكية للتعليم في اليابان وقد تولت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية نشر ترجمته العربية عام ١٩٨٧.

تتجاوز هوّة التخلّف في فترة زمنية قصيرة. ومن هنا نرى في هذه الحقيقة منطلقاً أساسياً لدينا نحن العرب، في سعينا للقضاء على التخلّف واللحاق بالركب المتقدم وتحقيق النهضة في أقل وقت ممكن. ولعلنا نعتبر هذه الحقيقة عصب الفلسفة الاجتماعية التي نؤمن بها، وبالتالي عصب الفلسفة التربوية التي ننشدها.

فلئن كان التقدم العلمي التقني أهم الشروط اللازمة لتحقيق التقدم في الوطن العربي وفي سواه من البلدان النامية، فإن هذا الشرط (الذي تندرج تحته شروط أخرى كثيرة أشرنا إليها) لا يمكن أن يتحقق على أكمل وجه إلا إذا انضافت إليه إرادة العمل القومي العربي المشترك في سبيل بناء حضارة عربية محدثة نامية وقوية. فالتقدم العلمي التقني المطلوب في حاجة إلى إيمان يحمله ويقوده ويحركه. وهو لا يأتي سهواً رهواً، أو بمجرد إعداد العدّة المادية والبشرية اللازمة للانطلاق العلمي التقني، بل لا بد أن تحمله قلوب مؤمنة، مؤمنة برسالة أمتها، عازمة على توظيف قواها كلها في سبيل بناء حضارتها المرجوة.

أفلا يرى بعض الباحثين، من مثل سمبسون، أن ثمة منطلقات رئيسية أربعة لأي قطر نام يسعى إلى إحراز مستوى عال من التقانة (التكنولوجيا)، أولها عنده «وجود قوة اجتماعية (طبقة أو نخبة) قادرة على تحديد أهداف تكنولوجية واقعية، وتنظيم الموارد البشرية والمادية للقطر من أجل تحقيق تلك الأهداف»؟[١١١].

إن العلم وحده بارد، قد يخلق إيماناً به لدى أفراد قليلين. ولكنه لا يغدو قوة ديناميكية متوفرة متحفزة إلا إذا كان رائده الإيمان بالعلم، لا من أجل العلم فحسب، بل من أجل إنقاذ أبناء الأمة من تخلّفهم وإيقاظ الأمة من رقادها.

والحق أن القطبين الكبيرين اللذين تتكون من لقائهما شرارة العمل الخصيب المستمر، هما، في نهاية التحليل، العقل (وما وراءه من علم وتنظيم وتوق إلى الحقيقة) والقلب (وما وراءه من إيمان ووهج عاطفي ودفقة حيوية محركة). والعقل بغير النبض العاطفي للقلب شجرة جافة لا تثمر ولا نسغ فيها، والفيض العاطفي إذا لم يعقله العقل ضال أهوج (وكلاهما من دون العمل مقعد أعرج).

إن النفوس الكبيرة، كالأمم الكبيرة، هي تلك التي جمعت بين رجاحة العقل ورشده ونضجه وبين حرارة القلب والإيمان ووهجهما وقدرتهما المحركة.

وما لنا نشرّق ونغرّب، ولنا في الحضارة العربية الإسلامية أيام ازدهارها أبلغ

---

(١١١) مايكل سمبسون، «الآفاق المستقبلية للنمو التكنولوجي في المجتمعات العربية: تحليل لإمكانية التقدم نحو استقلالية تكنولوجية في الوطن العربي في العقد القادم،» ورقة قدمت إلى: **العقد العربي القادم: المستقبلات البديلة** (ندوة)، تحرير هشام شرابي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦)، ص ١٦٥ وما بعدها.

دليل على ما نقول. وهل كان لهذه الحضارة أن تعطي ما أعطت لولا أن اجتمع لدى أبنائها، بفضل رسالة الإسلام (ومن قبلها مكارم الأخلاق في الجاهلية التي جاء الإسلام ليكملها، كما ورد في الحديث الشريف)، العقل الرشيد المتبصر المتدبر والإيمان العارم الحار؟ وهل فقدت الحضارة العربية الإسلامية الكثير من تفوقها وأخذت بالانحدار إلا عندما فقدت العنصرين: فقدت عنصر العقل وهو ذو وجهين: وجه التنظيم والترشيد ووجه التجديد والتطوير، أو كما يقول الباحثون في الإبداع اليوم: وجه الذكاء المقارب (Convergent) الذي ينصب على معالجة المشكلات وتنظيم الأمور، ووجه الذكاء المباعد (Divergent) (أو المجانف كما يترجم بعضهم هذا المصطلح) الذي يفتّق دروباً وعوالم جديدة، ويرتاد الآفاق البكر والرؤى البعيدة؛ وفقدت عنصر الإيمان، الإيمان بالحضارة العربية الإسلامية، نتيجة لدخول العناصر الأجنبية الغريبة عليها بوجه خاص، ونتيجة لانتزاعها من بين أيدي أربابها وقادتها الحقيقيين، نعني العرب «مادة الإسلام»، على حد قول عمر بن الخطاب؟

واليوم، لا مخرج للأمة العربية، في رأينا، من التخلف إلا إذا هي انطلقت من المنطلقين عينهما في آن معاً: منطلق العلم والعقل وتكوين القدرة العلمية التقنية، ومنطلق الإيمان برسالة الأمة العربية ودورها من أجل بناء مشروعها الحضاري المنشود. ونعود فنقول إن أياً من هذين المنطلقين لا يعطي ثمراته الكاملة إلا من خلال المنطلق الآخر، وانهما لا بد أن يكونا متضامنين متكاملين.

وههنا يأتي دور التربية، بل يعظم هذا الدور ويشتد، فهي أقدر من سواها على السعي إلى تكوين هذين الاتجاهين على نحو متآخذ: الاتجاه نحو الإيمان بالعلم والتقنية والتوق إلى الحقيقة سبيلاً للتقدم. والاتجاه نحو تكوين الاندفاع اللازم للإيمان بالعلم والتقنية، وذلك عن طريق الإيمان برسالة قومية مشتركة، والشعور بأن العمل من أجل العلم والتقنية بالتالي هو السبيل المثلى من أجل تحقيق هذه الرسالة.

ولا نغلو إذا قلنا في خاتمة هذا الفصل إن مفهومنا الخاص للفلسفة التربوية العربية هو هذا المفهوم. إننا نرى أن الغاية الأولى لها، التي تلف سائر الغايات، ينبغي أن تكون توليد الإيمان المشترك المتآزر بالعلم والتقنية من جانب، وبالعمل الجماعي القومي المشترك في سبيل رسالة مشتركة من جانب آخر. فالفلسفة التربوية، مهما يعلُ شأنها، تظل نصوصاً عاجزة عن تغيير الواقع، إن لم تكن فلسفة تربوية محملة بالطاقة الإيمانية والشحنة الانفعالية القادرة على تعبئة النفوس ولَمّ شمل الأمة. وتفجير التقدم العلمي التقني بالتالي، ومعه سائر مقومات الوجود العربي الناهض.

على أن لنا عوداً إلى ذلك كلّه في الفصلين السابع والثامن في القسم الثالث من هذا الكتاب، حيث نقدّم نظرة تأليفية جامعة إلى مقومات الفلسفة التربوية العربية وأهم معالمها، بعد أن يكتمل تحليلنا لسائر منطلقات تلك الفلسفة المرجوة.

القسم الثالث

الفلسفة التربوية العربية
بين واقعها ومستقبلها

مدخل

لقد حاولنا في القسم السابق أن نجلو صفحتين: صفحة الواقع العالمي وما يطرحه على التربية من مطالب، وصفحة الواقع العربي وما يومىء إليه من اتجاهات يتوجب على الفلسفة التربوية العربية أن تستجيب لها.

وعلينا بعد ذلك أن نطرح سؤالين:

أولهما: إلى أي حدّ تستجيب الفلسفة التربوية العربية ـ على نحو ما ترسمها النظم التربوية القائمة والاستراتيجيات التربوية التي تم إقرارها ـ لمستلزمات ذلك الواقع العالمي وهذا الواقع العربي؟ والجواب عن هذا السؤال سيكون موضوع الفصل السابع في هذا القسم.

وثانيهما ما هي أهم معالم الفلسفة التربوية العربية التي تستجيب في رأينا، لمطالب الواقع العالمي والواقع العربي، والتي ينبغي أن تتجه النظم التربوية والاستراتيجيات التربوية شطرها؟ والجواب عن هذا السؤال سيكون موضوع الفصل الثامن والفصل التاسع من هذا القسم.

وقبل أن نمضي إلى صلب هذه الفصول، لا بد من توضيحات أولية:

١ ـ واقع الفلسفة التربوية العربية الذي سنحاول جلاءه في الفصل السابع، له في واقع الأمر مصدران: **المصدر الأول** هو ما نجده في قوانين التربية ونظمها ووثائقها المختلفة في البلدان العربية، و**المصدر الثاني** هو حصاد بعض المؤتمرات أو الندوات أو سواها من النشاطات العربية المشتركة التي أسفرت عن استراتيجيات وخطط وتوصيات يتصل جانب منها بالفلسفة التربوية العربية المنشودة. وسنتريث بوجه خاص في هذا المجال عند **استراتيجية تطوير التربية العربية** الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وما حوته من مبادىء وأسس ومنطلقات خاصة

بالفلسفة التربوية العربية كما تراها، كما سنتريث عند المراجعة التي قمنا بها لهذه الاستراتيجية[١].

٢ ـ في حديثنا عن واقع الفلسفة التربوية العربية، انطلاقاً من مصدريها، سوف نقتصر على ما ورد في مظانّها من اتجاهات تتصل اتصالاً مباشراً بالفلسفة التربوية بالمعنى الحصري للكلمة، وما يتصل بها من غايات كبرى أو أهداف شاملة للتربية، تاركين الحديث عما نجده في تلك المظان من ترجمة لتلك الفلسفة والغايات الكبرى إلى أهداف تربوية تفصيلية أو إلى أهداف «وسيطة»، أو إلى أهداف «مرحلية» (تتصل بمراحل التعليم المختلفة) أو إلى أهداف للمناهج، أو إلى أهداف سلوكية أو سوى ذلك.

ولقد تحدثنا، منذ الفصل الرابع من القسم الأول من هذا الكتاب، عن «التراتب» والتدرج الذي نراه في نظام التربية، بدءاً من الفلسفة الاجتماعية العامة للبلد إلى الفلسفة التربوية المشتقة منها، والتي تتضمن الغايات الكبرى للتربية في علاقتها بغايات المجتمع الأساسية، ثم إلى الأهداف التربوية التي تترجم الغايات إلى أهداف مشخصة محددة، ثم إلى المرامي التي تكون كمية غالباً ومصوّبة بدقة دائماً. كذلك رأينا منذ ذلك الحين التراتب التدريجي المتواصل القائم بين فلسفة التربية والسياسات التربوية والاستراتيجيات التربوية والخطط التربوية. ولن نعود إلى ذلك ههنا. غير أن من الهام أن نذكر أن كلاً من هذه «التراتبات» وسواها، ينطلق من زاوية مباينة للأخرى، وإن تكن الزوايا في خاتمة المطاف متكاملة.

فالتراتب الأول الذي أشرنا إليه (غايات كبرى ـ أهداف ـ مرام) ينطلق بوجه خاص من منطلق التخطيط التربوي، ويصلح أساساً لوضع الخطط التربَوية.

والتراتب الثاني (فلسفة اجتماعية ـ فلسفة تربوية ـ سياسات تربوية ـ استراتيجيات تربوية ـ خطط تربوية) يحدد موقع التخطيط التربوي من جملة النظام الاجتماعي والتربوي الذي ينتسب إليه.

وثمة **تراتب ثالث**، هو الذي يعنينا ههنا، يتصل بوجه خاص بالعلاقة بين فلسفة التربية وبين مناهجها. وقوامه التدرج من الفلسفة الاجتماعية إلى الفلسفة التربوية المنبثقة عنها، والتي تشتمل على الغايات التربوية الكبرى، إلى الأهداف المرحلية (الخاصة بكل مرحلة من مراحل التعليم)، إلى الأهداف العامة للمنهج، ثم إلى الأهداف الخاصة بكل مادة من مواد المناهج، وأخيراً إلى الأهداف السلوكية، أي إلى

---

(١) عبد الله عبد الدائم، معدّ، **مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٥).

المعارف والمواقف والاتجاهات التي يفترض أن تكوّنها المناهج لدى المتعلم.

هذا التراتب الأخير هو الذي يعنينا هنا في حديثنا عن واقع فلسفة التربية في البلاد العربية، غير ناسين الصلة بينه وبين التراتبات الأخرى التي أتينا على ذكرها (فبين هذه التراتبات جميعها تداخل متكامل).

٣ ـ والحق أننا حين نستعرض ما ورد في القوانين والنظم التربوية في البلدان العربية من إشارة إلى فلسفة التربية، نجد تبايناً أحياناً بين البلدان العربية في المصطلحات التي تشير إلى تلك الفلسفة:

فبعضها لا يستخدم كلمة «فلسفة تربوية» ويستخدم بدلاً منها كلمة «غايات» أو «أهداف عامة»، بل كلمة «أهداف» فقط في بعض الأحيان.

وبعضها يتحدث عن ثلاثة مستويات من الأهداف: مستوى الأهداف التربوية العامة ـ ومستوى الأهداف التي يسميها: «وسيطية» (وهي عنده تقترب من الاستراتيجيات ووسائل تحقيقها عملياً) ـ ومستوى الأهداف التدريسية (وتعني عنده ترجمة الأهداف «الوسيطية» إلى أنماط سلوكية).

وبعضها يكتفي بالحديث عن الأهداف التربوية العامة وعن الأهداف التربوية الخاصة بمراحل التعليم (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي ـ عالٍ) وأنواعه (أكاديمي ـ فني ـ مهني).

وبعضها يربط بين الأهداف التربوية وخطط التنمية العامة للدولة، وبعضها لا يفعل ذلك.

٤ ـ وأيّاً كان الأمر، فالذي يعنينا عند الحديث عن واقع الفلسفة التربوية في البلدان العربية هو الغايات الكبرى للتربية المشتقة من فلسفة البلد الاجتماعية (سواء سميت تلك الغايات فلسفة تربوية أو غايات أو أهدافاً عامة، أو أطلق عليها خطأ اسم «الأهداف» خالية من أي تحديد).

ويعنينا إضافة إلى ذلك، أن نبحث في مصادر تلك الفلسفة التربوية (أياً كانت تسميتها)، أي في الفلسفة الاجتماعية الشاملة للبلد المعني، تلك الفلسفة الشاملة التي اشتقت منها الفلسفة التربوية. وهذه الفلسفة الاجتماعية الشاملة الثاوية وراء الفلسفة التربوية قد تشير إليها القوانين والنصوص والدراسات الصادرة في البلد إشارة واضحة، وقد تشير إليها إشارة ضمنية، وقد لا تشير إليها البتة. وسنرى ذلك عند حديثنا عن الفلسفة التربوية الخاصة ببعض البلدان العربية.

٥ ـ ومعنى هذا أننا لن نبحث في ما يندرج تحت الفلسفة التربوية (أو الغايات الكبرى أو الأهداف الشاملة للتربية، تبعاً للتسمية المتبناة) من أهداف تربوية محددة، أو

من أهداف تتصل بمراحل التعليم وأنواعه، أو من أهداف للمناهج أو للمواد الدراسية، أو من أهداف سلوكية. فمثل هذا البحث يتجاوز حدود كتابنا الذي أردنا أن نقتصر فيه على الحديث عن الفلسفة التربوية بمعناها العام الشامل الذي يضم الغايات الكبرى التي يستهدف المجتمع الوصول إليها عن طريق التربية.

الفصل السابع

واقع فلسفة التربية في البلدان العربية

ذكرنا في المدخل منذ حين أن هذا الواقع واقعان:

أحدهما تشتمل عليه الدساتير والقوانين والنظم وسائر النصوص الخاصة بالتربية، في كل بلد عربي، من بيان لفلسفة التربية التي يأخذ بها ذلك البلد (وما يتصل بها من غايات كبرى للتربية).

وثانيهما ما نجده في حصاد العمل العربي المشترك (ولا سيما من خلال بعض المؤتمرات، ومن خلال عمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) من أسس مرسومة لفلسفة تربوية عربية مرجوة. وأبرز ما نجده في هذا المجال، كما سبق أن ذكرنا، ما حوته **استراتيجية تطوير التربية العربية** في التقرير الذي وضعته اللجنة المعنية، والذي نشرته المنظمة العربية عام ١٩٧٩، وما جاء في مراجعتنا لتلك الاستراتيجية كما ذكرنا منذ حين.

أولاً: واقع الفلسفة التربوية في الوثائق الرسمية للدول العربية

طبيعي أن تشتمل الوثائق الرسمية في كل بلد عربي على قوانين وقرارات وتقارير وتوصيات وسواها من النصوص التي تتضمن إشارات إلى الفلسفة التربوية (أو الغايات الكبرى أو الأهداف العامة الشاملة) التي يأخذ بها. ومما ييسّر لنا مهمة الرجوع إلى تلك النصوص، تلك الدراسات التي وضعها عدد من البلدان العربية عن «الأهداف التربوية» فيها، بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والتي نشرتها هذه المنظمة عام ١٩٨٦. ففيها نجد عروضاً وافية للفلسفة التربوية في عدد من البلدان العربية (الأردن ـ تونس ـ السودان ـ سوريا ـ ليبيا ـ مصر ـ المغرب).

وإذا أضفنا إلى هذه الدراسات ما نجده في الدراسة الخاصة بـ **الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربية**، التي أصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج عام ١٤٠٤ هـ (الموافق ١٩٨٤ م)، اكتمل لدينا إلى حد بعيد عقد الدراسات التي تتناول واقع فلسفة التربية في معظم البلدان العربية.

وسوف نتحدث أولاً عن واقع هذه الفلسفة التربوية، كما نجدها في الدراسات المذكورة، في كل من البلدان العربية المعنية، ثم نُتبع ذلك بحديث تحليلي عن نقاط الالتقاء والتباين في ما بينها، متوقفين بوجه خاص عند الفلسفة التربوية التي تجمع بينها.

ولن تكون لنا وقفة مفصلة عند الفلسفة التربوية ومصادرها ومنطلقاتها في كل بلد، ونكتفي بأهم معالم تلك الفلسفة، رادين القارىء الراغب في مزيد من التفصيل إلى الدراسات التي أشرنا إليها، والتي نشرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١ ـ الفلسفة التربوية (والأهداف التربوية العامة) في المملكة الأردنية الهاشمية[1]

المصدر الأساسي للفلسفة التربوية في الأردن هو الفلسفة الاجتماعية الشاملة للأردن كما وردت في الدستور الأردني. وقد عبّر عن هذه الفلسفة التربوية قانون التربية رقم (١٦) لعام ١٩٦٤. وأهم منطلقات الفلسفة الاجتماعية كما وردت في ذلك القانون، ما يأتي:

ـ الإيمان بالله والمثل العليا للأمة العربية.

ـ وحدة الأمة العربية وحريتها وشخصيتها في الوطن العربي الموحد المتكامل.

ـ عروبة فلسطين وجميع الأجزاء المغتصبة من الوطن العربي، والعمل على استردادها.

ـ احترام كرامة الفرد وحريته وتقدير المصلحة العامة للمجتمع، بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر.

ـ العدل الاجتماعي وإتاحة الفرص المتساوية للتعلم.

ـ التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية.

---

(١) نستند في هذا العرض إلى الدراسة الآتية: موسى جفال المومني، وحيد عبد الحفيظ الضامن وعدنان جميل الحسون، **الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦).

ـ احترام الحرية والنظام الديمقراطي الذي يتيح للمواطنين أن يسهموا في حكم أنفسهم وإدارة شؤونهم في شتى الميادين.

ـ المشاركة الإيجابية في التطور الحضاري العالمي المتمثل في العلوم والفنون والآداب.

وتتضمن هذه الفلسفة الاجتماعية العامة منطلقات كبرى للفلسفة التربوية، أهمها:

ـ مساعدة كل طالب على النمو السوي جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً، ليصبح مواطناً مسؤولاً عن نفسه وعن مجتمعه.

ـ أهمية التربية والتعليم لتنمية المجتمع الأردني ضمن إطار الوطن العربي المتكامل، وذلك:

أ ـ بتحسين البيئة الطبيعية عن طريق التصنيع والسيطرة على الموارد الطبيعية.

ب ـ بالاهتمام بتطوير التقنية (التكنولوجيا) الحديثة، والإفادة منها، والتنبه في الوقت نفسه لآثارها وما تحدثه من مشكلات.

ج ـ بصهر المجموعات السكانية في بوتقة مجتمع أردني عربي منسجم متماسك.

د ـ بالاعتزاز بالقيم العربية والمثل الروحية وتطوير العادات والتقاليد الاجتماعية غير السليمة لتلاؤم التغير البشري الحضاري المستمر.

ونستطيع أن نستخلص من هذا أن فلسفة التربية في الأردن تؤكد على الاتجاهات التربوية الرئيسية الآتية[٢]:

ـ التأكيد على النمو الروحي للفرد، وذلك من خلال الإيمان بالله والمثل العليا للأمة العربية والمحافظة على تراثها الحضاري.

ـ تعميق الحس القومي وروح الانتماء إلى الأمة العربية.

ـ النمو المتكامل للفرد عقلياً وبدنياً وانفعالياً.

ـ التأكيد على دور التربية في التنمية الشاملة.

من هذه الفلسفة التربوية التي وضع أسسها القانون المذكور سابقاً، حدد هذا القانون الأهداف العامة للتربية. وهذه الأهداف العامة هي من حيث المبدأ تحليل تفصيلي للفلسفة التربوية ومنطلقاتها الكبرى. غير أنها في بعض الأحيان تجاوز ما تصح

---

(٢) المصدر نفسه، ص ٢٣.

تسميته بالأهداف العامة، فتضع أهدافاً تفصيلية، تختلط فيها الاتجاهات العامة بأهداف المناهج أحياناً وبالأهداف السلوكية أحياناً أخرى. كما أنها لا تخلو أحياناً من تكرار.

وأهم هذه الأهداف التي سمّاها القانون «عامة» ما يلي:

١ ـ إعداد المواطن الصالح المؤمن بما يلي:

أ ـ الأسس التي تقوم عليها فلسفة التربية في الأردن.

ب ـ التمسك بجميع حقوق المواطنة، والعمل على تحمّل المسؤوليات المترتبة عنها.

ج ـ تحقيق المثل الخلقية عملياً في جميع ميادين السلوك الفردي والجماعي.

د ـ المبادأة بالعمل ومتابعته، والإيجابية في السلوك والتعاون المستمر مع الآخرين، واتباع الأسلوب الديمقراطي في العلاقات الإنسانية.

٢ ـ فهم البيئة بأنواعها الطبيعية والاجتماعية والثقافية...

٣ ـ تنمية مهارات أساسية يعددها القانون (ونحجم عن ذكرها لأنها تنأى بنا عن الأهداف العامة والفلسفة التربوية، وتنقلنا إلى ميدان الأهداف السلوكية).

٤ ـ مساعدة الفرد على النمو السويّ جسمياً وعقلياً وعاطفياً مع مراعاة الفروق الفردية، وتنمية نواحي الإبداع عند الموهوبين، وإتاحة الفرصة للمتخلفين بأنواعهم للنمو ضمن حدود إمكانياتهم...

٥ ـ رفع المستوى الصحي والفردي والجماعي.

٦ ـ رفع مستوى الترويح الفردي والجمعي.

٧ ـ إتاحة فرص تعليمية متساوية للجميع عن طريق تنويع البرامج التعليمية بحيث تتماشى مع رغبات الأفراد وميولهم، من ناحية، وتفي بحاجات البلاد القائمة والمنتظرة من ناحية ثانية.

٢ ـ الفلسفة التربوية (والأهداف التربوية العامة) في الجمهورية التونسية(٣)

المصدر التشريعي الأساسي للتربية في الجمهورية التونسية هو القانون الإصلاحي

---

(٣) مرجعنا في هذا العرض الدراسة الآتية: أبو بكر بن فرج، **الأهداف التربوية في الجمهورية التونسية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦).

الأول الصادر في ٤/١١/١٩٥٨ بعد الاستقلال بعامين. ويشتمل هذا القانون على مبادىء «قارّة» (ثابتة) تخضع لها التربية في تونس حتى اليوم، ومنها اشتقت النصوص الأخرى التي تعتبر بمثابة امتداد لها على مستوى الإجراء والتطبيق. على أن خطط التنمية التي وضعت بعد ذلك، ولا سيما المخطط السادس للتنمية، أضافت إلى تلك المبادىء مزيداً من التحديد، كما سنرى.

وأهم المبادىء القارّة التي اشتمل عليها القانون الإصلاحي الأول للتعليم (والتي ما تزال المرجع الأساسي لفلسفة التربية في تونس حتى اليوم) ما يأتي:

١ ـ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص (بأبعاده المختلفة والعديدة).

٢ ـ توحيد التعليم في جميع المؤسسات التعليمية التي تشرف عليها الدولة.

٣ ـ إكساب التعليم صبغة قومية وإحياء القيم الثقافية الأصلية واثراؤها.

٤ ـ التفتح على العالم ومواكبة العصر.

٥ ـ النهوض بالإنسان بوصفه الهدف الأسمى الذي تتمحور حوله كافة الأهداف التربوية.

ويضم هذا المبدأ الأهداف الجوهرية الآتية:

أ ـ تزكية الشخصية وتنمية المواهب الطبيعية عند جميع الأطفال.

ب ـ العمل على ترقية المستوى المعرفي.

ج ـ إعداد الطفل للقيام بدوره كمواطن وكإنسان، وتكوين الإطارات الصالحة الكفيلة بنمو النشاط القومي.

٦ ـ ربط التربية والتنمية وتحقيق الملاءمة الفضلى بين التعليم وحركة التنمية الشاملة.

وفي وثيقة المخطط السادس للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (١٩٨٠ ـ ١٩٨٢) تأكيد لهذه المبادىء القارّة وتوضيح لها، بل فيه جملة من المنطلقات أقرب إلى فلسفة التربية، بالمعنى الدقيق للكلمة. وهو فضلاً عن ذلك يربط بين هذه الفلسفة التربوية والفلسفة الاجتماعية العامة، وهي فلسفة يجعل قوامها «إعداد إنسان الغد في أبعاده كإنسان وكمواطن ومنتج»(٤).

---

(٤) وثيقة المخطط السادس للتنمية الاقتصادية الاجتماعية، ١٩٨٠ ـ ١٩٨٢، ج ١، ص ٢٨٦، فقرة ٧.

وأبرز أهداف فلسفة التربية كما رسمها هذا المخطط ما يأتي:

١ ـ تكوين التونسي العصري الآخذ بأسباب الرقي والمتشبع بالمنهج العلمي والمتعلّق تعلّقاً واعياً بهويته الثقافية والروحية.

٢ ـ تمكين مجموع الشباب من تكوين أساسي أدنى، يبلغ مستوى اللاعودة، ويكون مدعماً بإعداد مهني للدخول في الحياة العاملة.

٣ ـ تحقيق التدرب على ممارسة الحرية والمسؤولية.

٤ ـ تنمية قدرات الشباب على الاستقلالية والتكوين الذاتي.

٥ ـ تكوين الرجل السليم، المثقف والمتفتح على التجديد، وتكوين المنتج الكفء والقادر على الخلق والإبداع، وتحقيق التوازن على هذا النحو بين هدفين: أحدهما ثقافي روحاني، والثاني علمي وتقني. وضرورة إعداد رجل الغد في أبعاده الثلاثة والمتكاملة كإنسان وكمواطن وكمنتج.

٣ ـ الفلسفة التربوية (والأهداف التربوية العامة) في جمهورية السودان(٥)

في ٢١/٢/١٩٧٦ بدأ العمل في مشروع المسح التربوي، وهو محاولة لدراسة مستقبل التربية في السودان على مدى الخمس والعشرين السنة التالية (حتى عام ١٩٩٠). وقد شكّلت لهذا الغرض لجنة تضم عدداً من الوزارات المختصة ومن كبار الشخصيات المعنية بالأمور التربوية. ووضعت اللجنة تقريرها. ويتضمن هذا التقرير تحديداً لخصائص المجتمع السوداني، وللفلسفة الاجتماعية العامة للسودان بالتالي، تلك الفلسفة التي حددت في ضوئها فلسفة التربية والأهداف العامة المتربية في السودان. وأهم منطلقات هذه الفلسفة الاجتماعية الشاملة، على نحو ما حددتها اللجنة، ما يأتي:

١ ـ الشعب السوداني جزء من الأمة العربية والشعوب الافريقية.

٢ ـ صفة التديّن صفة متأصلة في الشعب السوداني في تنظيم علاقاته الاجتماعية وفي سلوك أفراده.

٣ ـ تواجه الحياة السودانية تحديات اجتماعية واقتصادية تتجلى في:

---

(٥) مرجعنا في هذا هو الدراسة الآتية: عصام أحمد حسّون، **الأهداف التربوية في جمهورية السودان** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦).

أ ـ التباين بين مظاهر الحضارة في أجزاء القطر المختلفة.

ب ـ تعدد اللهجات.

ج ـ التخلف الكبير في الريف وانتشار الأميّة.

د ـ التشتّت السكاني، وضعف وسائل النقل والمواصلات، وانخفاض مستوى دخل الفرد.

٤ ـ التنمية هي غاية الدولة الأولى. والتعليم استثمار في مجال التنمية وأداة للرقي بالمجتمع.

٥ ـ تهتدي الدولة في عملها لاستكمال بناء المجتمع بمبادىء الحرية والديمقراطية والاشتراكية.

٦ ـ يشارك شعب السودان الشعوب العربية الأخرى الإيمان الراسخ بوحدة المصير العربي والاتجاه إلى السير في طريق الوحدة العربية، ويساند التضامن الافريقي والتعاون مع شعوب افريقيا للتحرر من السيطرة الأجنبية، ويربط مصيره بمصير الشعوب المناضلة للتحرر من الاستعمار في شتى صوره وأوضاعه.

وفي ضوء هذه الخصائص والسمات التي يتسم بها المجتمع السوداني، حدّد التقرير المشار إليه الأهداف الكبرى للتربية في السودان (وفلسفتها التربوية) بالتالي، وجعلها ترتكز على دعائم خمس:

١ ـ النمو المتكامل عند الفرد ويشمل:

أ ـ تنمية القدرات العقلية.

ب ـ التربية الدينية.

ج ـ التربية الخلقية.

د ـ التربية للمواطنة.

هـ ـ التربية البدنية.

و ـ التربية لكسب العيش واحترام العمل.

ز ـ التربية لاستغلال أوقات الفراغ.

٢ ـ بناء الحياة الاجتماعية، ويشمل:

أ ـ التحرير الاجتماعي (من رواسب الجهل والتخلّف).

ب ـ ترسيخ الوحدة الوطنية.

ج ـ تحديث المجتمع.

٣ ـ تحقيق التنمية الاقتصادية عن طريق التعليم (ولا سيما المهني والفني).

٤ ـ تأكيد الانتماءات القومية والإقليمية، أي تنمية الشعور بحب الوطن والولاء للأرض والتراث.

٥ ـ تعزيز التفاهم العالمي، أي تعميق روح التضامن بين الشعوب وتقوية أواصر الصداقة.

٤ ـ الفلسفة التربوية (والأهداف التربوية العامة) في الجمهورية العربية السورية[٦]

تشتمل مناهج المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية (التي صدرت عام ١٩٦٧) على أهداف عامة ترى أن التربية في الجمهورية العربية السورية ينبغي أن تتجه إليها في مختلف مراحل التعليم.

وأهم هذه الأهداف العامة ما يأتي:

١ ـ خلق فرد ذي شخصية متكاملة منسجمة في النواحي الخلقية والفكرية والنفسية.

٢ ـ خلق الإنسان العربي ذي التفكير الموضوعي والنظرة العلمية الواضحة، المؤمن بالعلم، المحتكم إليه، البعيد عن الاستسلام والارتجال، المندفع نحو العمل عن قناعة وإرادة وتصميم.

٣ ـ تنشئة المواطن العربي على التفاؤل وحب الحياة والثقة بالنفس، وتدريب العواطف والميول وعادات السلوك وفقاً لروح الأخلاق العربية المتمثلة في الصدق والعطاء، لتكوين مجتمع اشتراكي تنتفي فيه نفياً باتاً كل أنواع الاستغلال والظلم.

٤ ـ تفتيح ذهن الإنسان العربي على معطيات الوجود الإنساني والتراث البشري، في محاولة للبحث عن الحقيقة واحترامها والالتزام بها، وذلك بالطرق العلمية الموضوعية.

٥ ـ تنمية الحس البديعي في الطالب وتوجيهه لإدراك عناصر الجمال وتقديرها،

---

(٦) نستمد عرضنا من الدراسة الآتية: محمود أحمد السيد، **الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦). وهو عرض يتوقف عند أهداف المناهج وأهداف مراحل التعليم وأنواعه أكثر من توقفه عند الأهداف العامة للتربية والفلسفة التربوية بالتالي.

وتنمية القدرة على الإبداع والابتكار.

٦ ـ ترسيخ الإيمان بالقومية العربية وإذكاء روح النضال في سبيل التغلب على كل ما يعوق الوحدة العربية بمفهومها القومي الاشتراكي.

٧ ـ الاعتزاز باللغة العربية الفصحى، لأنها جانب رئيسي من شخصية كل مواطن عربي، ومقوّم أساسي من مقومات القومية العربية.

٨ ـ تأكيد شرف العمل وتمجيده بكل أشكاله وصوره، واحترام العمل اليدوي ووجوب ممارسته والارتقاء به، وتهيئة التلميذ ليكون عضواً منتجاً في مجتمع تنتفي فيه البطالة، لأن من لا يعمل لا يأكل.

٩ ـ تبصير الطلاب بقوة العمل واعتباره مصدراً أساسياً من مصادر الإنتاج، وإدانة أشكال الظلم والتخلف الاجتماعيين، وتأكيد وحدة الكادحين العرب.

١٠ ـ نبذ المفاهيم البالية القائمة على العصبية الأسرية والقبلية والطائفية والاقليمية والتمييز بين الجنسين.

١١ ـ تهيئة الطالب لممارسة دوره في ظل المؤسسات الديمقراطية الشعبية.

١٢ ـ نشر الوعي الطبقي، وتعميق روح الثورة على الطبقات المستغلة، وتأكيد التلازم بين النضال من أجل الوحدة والنضال من أجل الاشتراكية.

١٣ ـ تأكيد أن مصلحة الفرد تتحقق من خلال مصلحة الجماعة.

١٤ ـ تبصير الطالب بواجباته نحو أسرته.

١٥ ـ تعريف أبنائنا بتراث أمتهم الحضاري وبالتراث الإنساني . . . وأبراز أهمية التعاون بين الأمم المختلفة في التقدم الإنساني.

١٦ ـ أن تكون التربية حافزاً للطلاب على النضال من أجل تحرير العالم من الاستعمار ومن علاقات الاستغلال والتبعية بمختلف أشكالها، وخلق مجتمع إنساني يسوده الخير، وتنتشر فيه الطمأنينة، ويخيم على ربوعه السلام العادل.

١٧ ـ أن يلمّ الطالب بالأحوال العالمية والمنظمات والمؤسسات الدولية والتيارات الفكرية المعاصرة، وبالمشكلات والمسائل الكبرى التي تشغل الأذهان في سائر البيئات، وأن يدرك صلة الوطن العربي بهذه الأمور.

١٨ ـ الإيمان بالثورة أسلوباً في التفكير والعمل للقضاء على جميع مظاهر التخلف الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وإقامة المجتمع العربي المتقدم الموحّد المتحرّر من أشكال الاستغلال والنفوذ الأجنبي في ظل النظام الاشتراكي.

وهذه الأهداف العامة للتربية، أو هذه الفلسفة التربوية، مستمدة كما هو واضح من الفلسفة الاجتماعية العامة التي يأخذ بها القطر، والتي يمكن تلخيصها في الأهداف الكبرى الآتية:

١ ـ وحدة الوطن العربي.

٢ ـ الحرية والديمقراطية الشعبية.

٣ ـ الاشتراكية.

٤ ـ التلاحم بين النضال الوحدوي والنضال الاشتراكي.

وتحاول الدراسة التي استندنا إليها في هذا العرض، والتي سبقت الإشارة إليها، أن تصنف الأهداف التربوية الكبرى التي أشرنا إليها، وأن تردّها إلى الأهداف الآتية:

١ ـ الهدف الفردي (خلق الفرد ذي الشخصية المتكاملة).

٢ ـ الهدف الفكري (توفير شروط النمو العقلي بأوجهه المختلفة، والكشف عن قابليات الطلاب وقدراتهم وتوجيههم شطرها).

٣ ـ الهدف الخلقي (التمسك بالقيم الأخلاقية وممارستها).

٤ ـ الهدف الجمالي (عن طريق الاهتمام بالفنون الجميلة وتنشيط الحركات الأدبية والعناية بالثقافة بمعناها الواسع).

٥ ـ الهدف الاجتماعي (التوفيق بينه وبين الهدف الفردي، وتنمية الميول الاجتماعية العالمية، ونبذ المفاهيم الاجتماعية البالية، . . . إلخ).

٦ ـ الهدف الديمقراطي (احترام شخصية الفرد، وتكافؤ الفرص التعليمية، وتعميق مفهوم الديمقراطية والحرية والتعاون والتضامن، . . . إلخ).

٧ ـ الهدف العملي (التربية الاقتصادية والتربية من أجل التنمية وربط التربية بالإنتاج، والسيطرة على الطبيعة واستثمارها، . . . إلخ).

٨ ـ الهدف القومي (ترسيخ الأهداف القومية، وإذكاء روح النضال من أجل الوحدة العربية، . . . إلخ).

٩ ـ الهدف الإنساني (التعاون بين الأمم، ومعرفة ما يجري في العالم، وإبراز أهمية التفاعل بين التراث القومي والتراث الإنساني، وتأكيد الانفتاح الحضاري، . . . إلخ).

٥ ـ الفلسفة التربوية (والأهداف التربوية الكبرى) في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية[٧]

غداة قيام ثورة الفاتح من أيلول/سبتمبر ١٩٦٩، وضعت وزارة التربية والتعليم فلسفة جديدة للتربية تتجاوب مع الفلسفة الاجتماعية الجديدة التي تهدف إلى خلق «مجتمع ديمقراطي معتز بدينه الإسلامي وبانتمائه إلى الأمة العربية، مؤمن بأهمية الإنتاج وبأهمية إعداد القوى العاملة اللازمة وبتدريبها والنهوض بمستواها».

ولهذه الغاية صدر في ٢٩ شعبان ١٣٩٠ هـ الموافق ٢٩ تشرين أول/أكتوبر ١٩٧٠م «قانون التربية» الذي حدّد أهداف وزارة التربية والتعليم (التربية والإرشاد القومي آنذاك).

وبعد حوالى عامين (في ٢٤ ذي الحجة ١٣٩٢ هـ) تم تشكيل لجنة عليا للتربية والتعليم من أجل وضع أهداف التربية وسياساتها في إطار فلسفة النظام الجديد. وبعد دراسات ومناقشات تمّ وضع فلسفة للتربية صدرت في كتيب عنوانه **فلسفة التعليم والتربية: اتجاهاتها وأهدافها وسياستها** وذلك في ربيع الثاني ١٣٩٤ هـ الموافق أيار/مايو ١٩٧٤م.

ونورد في ما يلي أهم الأسس والاتجاهات العامة لتلك الفلسفة:

١ ـ إن التربية خير أداة لرفع مستوى الفرد وتنمية شخصيته المتكاملة من ناحية، ولرفع مستوى المجتمع وتطويره.

٢ ـ إن التربية تزيد من وعي الفرد وفهمه للقيم الروحية والقومية، وتنمي إحساسه بأصالة الأمة العربية حتى يعتزّ بها ويعمل على تحقيق الوحدة بين أبنائها.

٣ ـ إن الدين الإسلامي ـ باعتباره عقيدة وأسلوب حياة ـ يجب أن يكون المصدر الرئيسي الذي تستمد منه التربية أصولها ومقوماتها الرئيسية. وبذلك تصبح التربية، بكافة أنواعها وجوانبها، إسلامية الروح والهدف يتحقق عن طريقها صالح الفرد وصالح المجتمع على السواء.

٤ ـ إن من أهم أسس التربية في بلادنا إبراز تراثنا الثقافي والحضاري ودوره في الحضارة الإنسانية أمام الأجيال الصاعدة، وجعله أساساً وحافزاً للتقدم، وتطوير أساليب الحياة الجديدة لأمتنا في إطار من العصرية يتّسق مع قيمنا الروحية.

---

(٧) مرجعنا في هذا العرض الدراسة التالية: منصور الصيد شيته، **الأهداف التربوية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦).

٥ ـ إن التربية هي الأداة الأساسية لتجسيد إرادة الشعب العربي الليبي باعتباره جزءاً لا يتجزأ من الأمة العربية، لتحقيق أهدافه في الحرية والاشتراكية والوحدة.

٦ ـ إن التربية وسيلة إعداد القوى البشرية اللازمة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

٧ ـ إن التربية، في مجتمع ينطلق من تلك المنطلقات السامية، لا بد أن تتيح الفرص المتكافئة لتحقيق كرامة الفرد المتعلم، وتوفير المناخ المناسب الذي يمكّنه من التعبير عن حريته بالحوار الحر البنّاء، والتفاعل الإيجابي مع بيئته، كما يمكنه من تنمية عواطف الحب والتعاون والاحترام المتبادل.

ومن خلال هذه المنطلقات الكبرى للفلسفة التربوية، وضعت جملة من الأهداف العامة للتربية (وهي بمثابة تفصيل لتلك المنطلقات وترجمة لها إلى عمل تربوي) نوجزها في ما يلي:

١ ـ تكوين الشخصية العربية المسلمة المتكاملة في نموّها، والمدعمة بالسلوك الاجتماعي الملتزم بحاجات المجتمع، والمؤمنة بالقيم الروحية والخلقية النابعة من الإسلام.

٢ ـ مساعدة الفرد على كشف وتنمية مختلف استعداداته وقدراته، بحيث ينمو نمواً متكاملاً...

٣ ـ دعم قيمة الفرد وأهميته في الجماعة..

٤ ـ تنمية الشعور بالمسؤولية الجماعية والفردية..

٥ ـ تعميق الإحساس بالأصالة العربية وقدرتها على التفاعل والعطاء...

٦ ـ إبراز فضل التراث الحضاري العربي الإسلامي بحيث يكون حافزاً على التقدم والاستمرار في إثراء الحضارة الإنسانية.

٧ ـ تأكيد التفاعل الحيّ بين الإنسان ومجتمعه..

٨ ـ إعداد الفرد المسلّح بالإيمان والعلم...

٩ ـ تنمية إيمان الفرد بقيمة العمل بصفة عامة واحترام العمل اليدوي بصفة خاصة، والوعي بأهمية العمل في عملية الانتاج.

١٠ ـ إعداد القوى البشرية اللازمة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية...

٦ ـ الفلسفة التربوية (والأهداف التربوية الكبرى) في جمهورية مصر العربية[٨]

منذ ثورة تموز/يوليو ١٩٥٢، قامت جهود متتالية من أجل وضع فلسفة تربوية جديدة تستجيب للاتجاهات الكبرى لتلك الثورة، وتربط بين فلسفتها الاجتماعية وفلسفتها التربوية:

١ ـ فلقد كان من الأهداف الأولى للثورة تحرير الشعب من الاستعمار. ومن هنا استهدفت السياسة التربوية الجديدة (ومن ورائها الفلسفة التربوية الجديدة) العمل على التحرر من رواسب الاستعمار والتخلص من القيم الدخيلة في مناهج التعليم، وبثّ القيم الأصيلة النابعة من تقاليد البلاد وتراثها، والتعرف على مقوّمات الذاتية الثقافية المصرية الأصيلة ومقومات القومية العربية.

٢ ـ وكان من الأهداف الأساسية لهذه الثورة إقامة حياة ديمقراطية سليمة تستهدف إعداد المواطن الحر. ومن هنا استهدفت السياسة التعليمية الجديدة توفير التعليم لأبناء الأمة جميعهم دون ما تمييز بينهم، وتزويدهم بحصيلة طيبة من التثقيف تجعلهم يُقبلون على بيئتهم يخدمونها ويرتقون بها، وتكييف العملية التعليمية بحيث تؤمن بالفرد وتحقق ذاتيته، ومن ثم تتعهد ذوي الاستعدادات من أبناء الأمة وبناتها لتمكينهم من مواصلة الدراسة إلى أقصى حد، كل حسب استعداده وميوله.

٣ ـ وكان من أهداف الثورة ومنطلقاتها «تنظيم الاقتصاد القومي وفقاً لخطة مرسومة تراعى فيها مبادىء العدالة، وتهدف إلى تنمية الإنتاج ورفع مستوى المعيشة» (كما ورد في المادة السابعة من دستور عام ١٩٥٦). ومن هنا استهدفت التربية توجيه العملية التعليمية نحو الإنتاج وتنمية اقتصاديات البلاد.

٤ ـ وكان من أهداف الثورة قيام مصر بدورها الطليعي، بحكم موقعها وتاريخها وإمكاناتها الثقافية والبشرية، في الدوائر العربية والافريقية والآسيوية والاسلامية والعالمية[٩].

ومن هنا اتجهت السياسة التعليمية نحو تحقيق التعاون الثقافي مع دول هذه الدوائر الخمس ونحو الإسهام في عمليات التطور التي تجري فيها.

وانطلاقاً من هذه الأهداف والمبادىء، أعيد النظر في العملية التعليمية،

---

(٨) نستقي هذا العرض من الدراسة الآتية: يوسف خليل يوسف، **الأهداف التربوية في جمهورية مصر العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦).

(٩) جمال عبد الناصر، **فلسفة الثورة**، كتب قومية. مكتبة الرئيس جمال عبد الناصر؛٣٠٣، ط ٩ (القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، [د. ت.]).

ووضعت أهداف السياسة التعليمية الجديدة على النحو الآتي:

١ ـ تكافؤ الفرص لجميع المواطنين في مراحل التعليم جميعها.

٢ ـ تعميم التعليم الابتدائي في أسرع وقت ممكن.

٣ ـ تخطيط التعليم في ما بعد المرحلة الابتدائية على أساس احتياجات البلاد وامكانياتها، وتدعيم هذا التعليم حتى يؤدي الغرض منه لتخريج قادة وفنيين واختصاصيين للمستقبل.

٤ ـ التوسّع في التعليم الفني ولو كان ذلك على حساب التعليم العام.

وفي عام ١٩٦٨ صدر القانون رقم ٦٨ في شأن التعليم العام، ثم صدر القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ في شأن التعليم الفني.

وقد حدد القانون الأول أهداف التعليم العام، وأبرزها هدف جامع هو: أن يتولى التعليم العام تكوين الدارس تكويناً عاماً على مستويات متتالية من النواحي العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية والقومية، بقصد إعداد المواطن الاشتراكي المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جمعاء، والصالح لأن يهيأ لممارسة العمل الذي يتلاءم مع استعداده وقدراته والمستوى الدراسي الذي وصل إليه، ليكون عنصراً منتجاً في المجتمع الذي يعيش فيه (المادة الأولى من القانون).

وفي عام ١٩٨١ صدر قانون التعليم رقم ١٣٩، وحدّد أهداف التعليم قبل الجامعي في مادته الأولى على النحو التالي (متأسياً خطى قانون عام ١٩٦٨، مضيفاً إليها مدخلاً عليها بعض التعديل الطفيف):

«يهدف التعليم قبل الجامعي إلى تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً على مستويات متتالية من النواحي الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية، بقصد إعداد الإنسان المصري المؤمن بربه ووطنه... وبقيم الخير والحق والإنسانية، وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التي تحقق إنسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته، والإسهام بكفاءة في عمليات وأنشطة الإنتاج والخدمات».

٧ ـ الفلسفة التربوية (والأهداف التربوية) في المملكة المغربية[١٠]

في المخطط الخماسي (١٩٦٠ ـ ١٩٦٤) للمملكة المغربية، حددت «اللجنة

(١٠) مرجعنا هو الآتي: محمد الشهب، **الأهداف التربوية في المملكة المغربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦).

الوطنية للتربية والتعليم والثقافة» الهدف الأساسي من التعليم على النحو التالي:

«إن هدف التربية الوطنية يتمحور حول تكوين مواطن صالح، واع لواجباته وحقوقه والتزاماته، ومهيأ للاندماج في الحياة الوطنية، ومستعد لخدمة الصالح العام والمشاركة في تحقيق المشاريع والانجازات الفعلية للبلاد، وذلك في المجالات الوطنية والعالمية».

وأجمل المخطط الثلاثي (١٩٧٨ ـ ١٩٨٠) المبادىء الأساسية للتربية في المملكة المغربية في الأمور الآتية:

١ ـ التعميم: أي توفير التعليم لجميع الأطفال البالغين سن الدراسة.

٢ ـ الأصالة: أي إرساء قواعد التربية والتعليم على العقيدة الإسلامية والأنسية المغربية والقيم الروحية والأخلاقية، ليتسنى طبع الأجيال الصاعدة بطابع الأصالة المغربية.

٣ ـ التعريب: أي استعمال اللغة العربية في التعليم.

٤ ـ تعليم اللغة الفرنسية: واستمرار جعلها إجبارية، وتعزيز اللغات الأخرى.

٥ ـ المعرفة: أي التأكيد على تكوين الأساتذة وسواهم من العاملين في ميدان التربية.

وجاء المخطط الخماسي (١٩٨١ ـ ١٩٨٥)، فكان أقرب إلى تحديد «الغايات والأهداف التربوية» بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة. وقد أجمل هذه الغايات في ثلاث:

١ ـ الغاية الثقافية: أي أن ترتكز التربية على المثل الإسلامية والأنسية المغربية والقيم الروحية والأخلاقية، وطبع الأجيال الصاعدة بطابع الأصالة وضمان تفتّح الشخصية على العالم الخارجي والمعارف والحضارة الإنسانية.

٢ ـ الغاية الاجتماعية: أي الرفع من مستوى الوعي والمعرفة للمواطنين، بحيث تخلق التربية شروط التقدم والترابط الاجتماعي وبلورة الحس الخلقي، وتعنى بالجانب الثقافي للجماعات والمواطنين، إضافة إلى تعميق وتركيز تعاليم الإسلام الخالدة.

٣ ـ الغاية الاقتصادية: أي قيام التربية بدورها في التنمية، عن طريق رفع المؤهلات المهنية، وتكوين الأطر المتوسطة والعالية الضرورية للتقدم الاقتصادي ولزيادة الانتاج والثروة الوطنية.

وفي أيار/مايو ١٩٨١ وضعت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم مشروع «الميثاق الوطني لإصلاح التعليم»، وفيه فصّلت المبادىء والأهداف العامة للتربية والتعليم على النحو الآتي:

١ ـ اعتبار الإسلام واللغة العربية محوري التعليم الأساسيين، وذلك بوضع خطة محكمة لتعريب جميع مراحل التعليم، وإعداد الأطر اللازمة كمّاً وكيفاً لتنفيذ هذه الخطة، مع وجوب العمل بتوازن على تعريب جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإدارية.

٢ ـ تنمية القيم الروحية النابعة من الدين الإسلامي في نفوس الناشئة.

٣ ـ دمقرطة التعليم (تحقيق ديمقراطيته) بتحقيق تكافؤ الفرص أمام الجميع.

٤ ـ استناد التربية والتعليم إلى مقومات الأنسية المغربية ومكوّنات الهوية والذاتية الوطنية في إطار المدرسة الموحدة.

٥ ـ اعتماد الأصالة المغربية والعلوم العصرية في بلورة الاتجاهات الثقافية والفكرية والوطنية. . .

٦ ـ جعل النظام التربوي مرناً بما ييسر له التكيّف مع التحولات الاجتماعية والتطورات العلمية والتقنية.

٧ ـ جعل التعليم متفتحاً على مختلف الحضارات الإنسانية ومرتبطاً بالتكنولوجيا، حتى يكون أداة فعّالة في التنمية الاجتماعية والبناء الاقتصادي.

٨ ـ ربط التعليم بجميع أنواعه وأطواره، بالتكوين والتشغيل، قصد تهيئة المواطن ليكون عنصراً منتجاً في جميع قطاعات النشاط الوطني.

٩ ـ العمل على إعداد الأطر الكافية لتلبية حاجات التطور الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

٨ ـ الفلسفة التربوية (والأهداف الكبرى للتربية) بدول الخليج العربي

نقع على عرض قيّم هام للفلسفة التربوية والأهداف التربوية في الدول العربية الخليجية المشاركة في مكتب التربية العربي لدول الخليج، في القرار الذي صدر عن المؤتمر العام السابع لوزراء التربية والتعليم والمعارف لدول الخليج العربية (القرار رقم م ع/ ٧٥/ق ٢٠). وقد نشر هذا القرار في كتيب خاص يحمل عنوان **الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربية**(١١) .

---

(١١) المرجع هنا هو الآتي: **الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربية** (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤).

ويشتمل هذا القرار على جزأين، يعنينا منهما أولهما: الأول يتصل بالأهداف التربوية، والثاني يتصل بالأسس العامة للمناهج.

ونقع في الجزء الأول الخاص بالأهداف التربوية على منهج منطقي واضح يحدد مصادر اشتقاق الأهداف، ويبيّن بعد ذلك الأهداف المنبثقة عنها.

ويُجمل القرار مصادر الأهداف العامة في دول الخليج العربي في المصادر الخمسة الآتية:

- العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل للإنسان والكون والحياة.

- العروبة بتراثها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل.

- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية في منطقة الخليج العربي.

- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضراً ومستقبلاً في ما يتفق وأصول الثقافة العربية الإسلامية.

- حاجات الفرد العربي ومطالب نموه في دول الخليج العربي.

وبعد أن يفصل الحديث عن المبادىء الأساسية التي تحكم كل مصدر من هذه المصادر، يرسم الأهداف التربوية المشتقة من كل منها.

١ - هكذا في ما يتصل بأهداف التربية المشتقة من الإسلام، يحدد القرار معالم رئيسية نذكر أهمها:

أ - بناء العقيدة الإسلامية لدى الناشئة على أساس من الدراسة والفهم والإقناع.

ب - نمو الولاء للإسلام، والاعتزاز به، والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه.

ج - الاهتمام بالعلم.

د - ربط العلم بالعمل، والنظرية بالتطبيق.

هـ - التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى.

و - الشعور بالانتماء الأسري.

ز - صلاحية الفرد ليكون عضواً نافعاً في مجتمعه.

ح - قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والإيثار والتضحية والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التي دعا إليها الإسلام وأكّدها.

ط - انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكافل والشورى والعمل الجماعي.

ي - تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع.

٢ ـ وفي ما يتصل بالعروبة «بتراثها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل» يرسم القرار جملة من الأهداف أهمها:

أ ـ الوعي بإمكانات الأمة العربية وسبل المحافظة عليها والاستفادة منها.

ب ـ نمو شعور الفرد العربي بالانتماء لأمته والاعتزاز بدورها الحضاري.

ج ـ اتقان اللغة العربية واتخاذها أساساً في جميع مجالات الفكر والثقافة والعمل.

د ـ الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجهها الأمة العربية في الوقت الحاضر، مع التسلح بالقدرات اللازمة لحلها..

هـ ـ نمو المهارات التي تساعد الفرد على اكتشاف الطاقات والموارد المتنوعة في الوطن العربي وحسن استغلالها.

و ـ إدراك مقومات الوحدة بين أقطار الوطن العربي.

٣ ـ ومن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية في دول الخليج العربي، يستخلص القرار جملة من الأهداف أهمها:

أ ـ معرفة العوامل التي تجمع دول المنطقة في إطار واحد، مع تأكيد ربط ذلك بالمنظور العربي والإسلامي والعالمي.

ب ـ معرفة الخصائص السكانية لدول المنطقة، من حيث التوزيع والكثافة والعمالة، وما يترتب عليها من نتائج في حياة المواطنين.

ج ـ معرفة ما يواجه المجتمع الخليجي في الوقت الحاضر من مشكلات وتحديات وأطماع دولية، وأساليب مواجهتها بتحقيق نمو الفرد في ما يلي:

ـ اكتساب الاتجاهات المناسبة نحو العمل والإنتاج والتدريب على مهاراته والوصول به إلى الاتقان.

ـ الاتجاهات المناسبة لدى المواطنين من أبناء الخليج العربي للاعتزاز بانتمائهم العربي الإسلامي.

ـ القيم الخلقية وأنماط السلوك اللازمة لتكوين المواطن القادر على التعاون وبذل الجهد وتحمّل المسؤولية.

د ـ إدراك الفرد لحقوقه وواجباته باعتباره مواطناً، وما يتصل بذلك من وعي والتزام بالقوانين..

هـ ـ تحقيق كفاية الأفراد عن طريق اكتساب الناشئة للمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لاستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل الإفادة

منها للوفاء باحتياجات التنمية لتطوير المجتمع وتقدمه.

و ـ احترام الملكية الفردية والملكية العامة لأهميتهما في تحقيق أمن الفرد وتقدم مجتمعه.

٤ ـ ومن المصدر الخاص باتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه يشتق القرار جملة من الأهداف أهمها:

أ ـ نمو قدرة الأفراد على التفكير الناقد ومناقشة الأمور وإصدار الأحكام عليها، حتى لا يقعوا فريسة للدعايات المغرضة في عصر الدعاية والإعلام.

ب ـ الإفادة من المنجزات العلمية والتكنولوجية الحديثة في نشر الثقافة والحصول عليها...

ج ـ اكتساب الأفراد لمهارات التعلّم الذاتي.

د ـ الانفتاح على الثقافات الأخرى والانتفاع بتجارب الآخرين بما يتفق مع مبادىء ثقافتنا العربية الإسلامية.

هـ ـ تحقيق النمو الثقافي والعلمي والمهني للفرد في مراحل حياته كلها، من خلال نظم تعليمية مرنة، تتناوب بين العمل والدراسة، وتكفل وجود قنوات بين أنواع التعليم المختلفة ومستوياته لتحقيق مبدأ التعليم المستمر.

٥ ـ واستناداً إلى حاجات الفرد العربي ومطالب نموه في منطقة الخليج العربي، يضع القرار طائفة من الأهداف أهمها:

أ ـ تحقيق النمو الجسمي السليم للفرد.

ب ـ تكوين العواطف السامية، تحقيقاً لتكامل الفرد، بحيث تتوافر له قوة الإرادة والشعور بالأمن والثقة بالنفس.

ج ـ تكوين العادات السلوكية السليمة والقدرات العقلية وممارسة الأسلوب العلمي في التفكير.

د ـ تحقيق النمو الاجتماعي السليم للفرد.

هـ ـ تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بمفهومه الواسع.

و ـ تنمية التذوق الفني والتعبير الجمالي الموجه.

ز ـ ممارسة الحرية الواعية.

وبعد أن يحدد القرار، على هذا النحو، الأهداف التربوية المشتقة من المصادر الخمسة الرئيسية التي أتينا على ذكرها، يصنف تلك الأهداف وفقاً لمكونات الخبرة

الأساسية وهي عنده خمسة، وهكذا ينتهي إلى التصنيف الآتي للأهداف (تبعاً لمكونات الخبرة):

- أهداف متصلة بالمعرفة.
- أهداف متصلة بالمهارات.
- أهداف متصلة بالتفكير العلمي.
- أهداف متصلة بالميول والاهتمامات.
- أهداف متصلة بالاتجاهات والقيم.

وقبل أن يتناول الأهداف المتصلة بكل جانب من جوانب الخبرة الخمسة السابقة، يحدد الهدف الشامل للتربية على النحو الآتي:

«تهدف التربية إلى مساعدة الفرد على اكتساب الخبرة الوظيفية التي تحقق أقصى ما يمكن من نموه الشامل خلقياً ونفسياً وجسمياً وعقلياً واجتماعياً، مما يجعل منه إنساناً صالحاً وسعيداً في الدنيا والآخرة، كما تحقق في الوقت ذاته أقصى تقدم للمجتمع والبيئة في إطار قيمنا العربية ومبادىء ديننا الإسلامي الحنيف».

ثم يبيّن القرار الأهداف المتصلة بكل جانب من جوانب الخبرة الخمسة على النحو الآتي:

أ ـ الأهداف المتصلة بالمعرفة

وههنا يوضح أهمية الهدف المعرفي، ولا سيما حين «يتناول تراثنا الذي لا يمكن الاستغناء عنه في ظل التفجر المعرفي المعاصر». ويبين أن التركيز في هذا الهدف ينبغي ألا ينصبّ على تحصيل المعرفة وحدها، بل ينبغي أن يتناول التوصل إلى مصادر المعلومات، وتحويل المعرفة إلى قوة بناءة في حياة الإنسان يستفيد منها في مواجهة مواقف حياته المتعددة.

ب ـ الأهداف المتصلة بالمهارات

ويعني بها المهارات الوظيفية المناسبة اللازمة لأداء الأعمال وحل المشكلات ومواجهة جميع مواقف الحياة.

ج ـ الأهداف المتصلة بالتفكير العلمي

وهي أهداف تتصل بمساعدة الأفراد على التدريب على الأسلوب العلمي في التفكير. ويحدد التفكير العلمي بأنه «التفكير الموضوعي المجرد الشامل القائم على الدليل والبرهان والمنطق السليم والإيمان بمبدأ السببية وتدبر النتائج والآثار». وهو

بذلك «دعامة من دعائم حياتنا وثقافتنا المعاصرة وعلاقاتنا الإنسانية، وركيزة من ركائز الديمقراطية القائمة على المشاركة وسلامة اتخاذ القرار».

د ـ الأهداف المتصلة بالميول والاهتمامات

ورائدها مساعدة الأفراد على اكتساب الميول والاهتمامات الوظيفية المناسبة. ويتم ذلك عن طريق «تهيئة الظروف المناسبة لاكتساب النافع منها وتوجيه المنحرف واقتلاع الضار، وإخضاع الميول التي يكتسبها الفرد للقيم السامية المنبثقة من أصول ديننا الحنيف، تجنباً للصراعات النفسية وتحقيقاً لتكامل الشخصية».

هـ ـ الأهداف المتصلة بالاتجاهات والقيم

ومنطلقها مساعدة الأفراد على اكتساب الاتجاهات والقيم النافعة، بما ينسجم وقيمنا العربية ومبادىء ديننا الإسلامي الحنيف، مع المزيد من الاهتمام بالاتجاهات والقيم التي تكتسب في مرحلة الطفولة الأولى.

ثانياً: نظرة تحليلية نقدية إلى واقع الفلسفة التربوية كما نجدها في الوثائق الرسمية للدول العربية

إذا نحن ألقينا، من خلال هذا العرض، نظرة شاملة تحليلية على الفلسفة التربوية كما وردت في الوثائق الرسمية للدول العربية، وجدنا أن جوانب اللقاء كبيرة بل تكاد تكون شاملة عامة. فمنطلقات الفلسفة التربوية (نعني أسس الفلسفة الاجتماعية الثاوية وراءها) تكاد تكون واحدة، والأهداف الكبرى التي تضمها الفلسفة التربوية العربية تتشابه إلى حد كبير، وتكاد تتلاقى من حيث الجوهر.

والفروق بين الدول العربية في هذا المجال ـ إن صح أن نسميها فروقاً ـ هي في الوزن الذي تمنحه لكل من منطلقات الفلسفة التربوية ولكل من أهدافها الكبرى.

١ ـ هكذا، إذا تأملنا منطلقات الفلسفة التربوية ومصادرها الأساسية (أي الفلسفة الاجتماعية التي تشتق منها) وجدنا أن ثمة منطلقات كبرى تُجمع عليها الدول العربية، يمكن إجمالها في المنطلقات الآتية:

أ ـ مبادىء الدين الإسلامي والتراث الإسلامي والقيم الإسلامية، المرتبطة ارتباطاً عضوياً بتراث الأمة العربية وقيمها.

ب ـ الأمة العربية، في ماضيها وحاضرها وتطلعاتها إلى بناء مستقبلها، وكيانها الموحّد.

ج ـ العالم المعاصر ومطالب مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، من خلال الكيان الذاتي الأصيل، ومستلزمات التفتح على العالم والتعاون الإنساني.

د ـ العدل الاجتماعي (بمسمياته وصيغه المختلفة).

هـ ـ الحرية والديمقراطية والشورى.

و ـ الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية في الأقطار العربية ومستلزمات تنميتها تنمية شاملة.

٢ ـ وإذا ما نظرنا بعد ذلك إلى الأهداف التربوية الكبرى (الفلسفة التربوية) التي رسمتها الدول العربية، وجدنا ههنا أيضاً توافقاً وتشابهاً، رغم اختلاف العرض وتباين التعبير.

على أننا نجد مع ذلك، في العروض المختلفة التي قدمتها الأقطار العربية لأهدافها التربوية الكبرى، على نحو ما رأينا، بعض الاضطراب الناجم عن عدم رسم الحدود الواضحة بين الفلسفة الاجتماعية والفلسفة التربوية (التي تتضمن الأهداف الكبرى للتربية) وأهداف المناهج بل الأهداف السلوكية. وكثيراً ما نجد تحت البنود الخاصة بالمنطلقات والأسس والمصادر (نعني الفلسفة الاجتماعية من حيث المبدأ) بنوداً تتصل بالفلسفة التربوية والأهداف التربوية الكبرى، والعكس صحيح.

وكثيراً ما نجد تحت البنود الخاصة بالأهداف الكبرى أهدافاً تتصل بالمناهج أو بالأنماط السلوكية، بل حتى بطرائق التعليم ووسائله.

ومن هنا كان من الصعب أن نستخلص الجوانب المشتركة بين الأقطار العربية في ميدان الفلسفة التربوية (وما تشتمل عليه من أهداف تربوية كبرى)، وذلك لصعوبة المقارنة بين عروض تلتبس فيها هذه الفلسفة التربوية بسواها.

مع ذلك، وإذا نحن انطلقنا من فهمنا المحدد للفلسفة التربوية والأهداف التربوية، يمكننا أن نجد، بين ما تقدمه الأقطار العربية المختلفة من فلسفات وأهداف تربوية كبرى، جوانب تشابه ولقاء كثيرة، بل تكاد تكون شاملة. ولا عجب ما دامت منطلقاتها الأساسية (الفلسفات الاجتماعية الثاوية وراءها) واحدة كما رأينا.

أ ـ هكذا نجد مجموعة من الأهداف التربوية الكبرى المشتقة مباشرة من المنطلقات الفلسفية العامة الستة التي أتينا على ذكرها: الدين الإسلامي ـ الأمة العربية الواحدة ـ العالم والعصر والتقدم ـ العدل الاجتماعي ـ الحرية والديمقراطية والشورى ـ التقدم الشامل والتنمية الشاملة في شتى جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية وسواها.

ونجد لدى الأقطار العربية كلها تفصيلاً للأهداف الكبرى المستمدة من هذه المنطلقات الأساسية، لا حاجة إلى إعادة ذكرها. وحسبنا أن نقول إن التفصيل فيها يتباين من قطر إلى قطر، وإن الوزن الذي يمنح لبعضها في قطر عربي قد لا يكون

عين الوزن الذي يمنح في قطر عربي آخر.

وحسبنا أن نقول بعد ذلك، بل قبل ذلك، إن الروح التي تسودها جميعها روح واحدة، وإننا إذا حاولنا جمعها كلها معاً (مع اجتناب التكرار) لحصلنا على أهداف تربوية كبرى، تقرها الأقطار العربية جميعها. ولا أدل من هذه الحقيقة على الوحدة الحقيقية للواقع العربي والمصير العربي.

ب ـ هذه الأهداف التربوية الكبرى المشتقة من المنطلقات الفلسفية العامة، نجد تصنيفات متباينة لها تختلف من قطر إلى قطر. فهنالك تصنيفات تصنف هذه الأهداف تصنيفاً ثنائياً قوامه حاجات الفرد وحاجات تكوين شخصيته من جانب، وحاجات المجتمع ومطالب بناء الحياة الاجتماعية من جانب آخر. وهنالك تصنيفات ترجع الأهداف التربوية الكبرى (الغايات التربوية) إلى غايات ثقافية وغايات اجتماعية وغايات اقتصادية. وهنالك تصنيفات تضم أهداف التربية الكبرى تحت ألوية خمسة: الأهداف المشتقة من الإسلام ـ الأهداف المشتقة من العروبة بتراثها وقضاياها الحاضرة وآمالها المقبلة ـ الأهداف المشتقة من الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية ـ الأهداف المشتقة من اتجاهات العصر وخصائصه ومستلزماته ـ الأهداف المشتقة من حاجات الفرد العربي ومطالب نموه، بل إن هنالك تصنيفات تضم الأهداف الكبرى تحت عناوين أقرب إلى فلسفة المناهج منها إلى الفلسفة التربوية العامة، كأن تردّها إلى: أهداف متصلة بالمعرفة ـ وأهداف متصلة بالمهارات ـ وأهداف متصلة بالتفكير العلمي ـ وأهداف متصلة بالميول والاهتمامات ـ وأهداف متصلة بالاتجاهات والقيم.

ونستدرك فنقول، دفعاً لأي لبس، إننا كثيراً ما نجد هذه التصنيفات المختلفة، كلها أو بعضها، في الأهداف الكبرى التي يضعها القطر العربي الواحد، ولا حاجة إلى القول إن اللجوء إلى تصنيفات متباينة، من زوايا مختلفة، للأهداف التربوية الكبرى في القطر الواحد كثيراً ما يزيد في وضوح تلك الأهداف عن طريق تسليط أضواء مختلفة عليها من زوايا مختلفة، شريطة أن تكون تلك التصنيفات متكاملة منطقية وألا تكون متداخلة تداخلاً غير منطقي. وهذا التكامل المنطقي نقع عليه في التصنيفات التي تأخذ بها بعض البلدان العربية، بينما نقع في بلدان أخرى على تصنيفات متداخلة ومضطربة في بعض الأحيان.

ج ـ وإذا صح أن نجمل الفلسفة التربوية التي تجمع عليها البلدان العربية في عبارة مقتضبة، وجدنا في النص الذي ورد في المادة الأولى من قانون التعليم بمصر رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١، ما يكاد يلبي هذا الغرض. ولا غرابة، فهذا النص وليد تطور يرجع إلى سنوات عديدة، أسهمت فيه أكثر من دولة عربية. وقد وجد أول صياغة واضحة له في ما ورد في **اتفاق الوحدة الثقافية العربية** الذي عقد بين مصر

وسوريا والأردن عام ١٩٥٧ (والذي تمّ التوقيع عليه في دمشق في ٢٥ آذار/مارس ١٩٥٧)[١٢].

والنص كما ورد في قانون التعليم العام المصري المشار إليه هو الآتي:

«يهدف التعليم قبل الجامعي إلى تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً على مستويات متتالية، من النواحي الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية، بقصد إعداد الإنسان العربي (في النص الأصلي: المصري) المؤمن بربه ووطنه، وبقيم الخير والحق والإنسانية، وتزويده بالقدر المناسب من القيم، والدراسات النظرية والتطبيقية، والمقومات التي تحقق إنسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته، والإسهام بكفاءة في عمليات وأنشطة الإنتاج والخدمات».

وعلى الرغم مما يشكو منه هذا النص من ضعف في الأداء والتعبير، فإنه يضم، من حيث المحتوى، معظم الأهداف التربوية الكبرى التي وضعتها الدول العربية المختلفة على نحو ما رأينا. ومع ذلك فهو لا يشير إلى الأهداف المتصلة بالقيم العربية والإسلامية إشارة صريحة واضحة، ويكتفي بالإشارة إلى «القيم» بوجه عام، ولعل ذلك مما يمليه الإيجاز الشديد الذي حرص عليه هذا النص العام الجامع، تاركاً التفصيل للأهداف التي تندرج تحته.

٣ ـ ولن نقف ههنا وقفة طويلة عند الفلسفة التربوية والأهداف التربوية الكبرى، كما وردت في الوثائق الرسمية للدول العربية. وندع ذلك للفصل التاسع الذي نأمل أن نحدد فيه رؤيتنا للفلسفة التربوية العربية، بحيث ندرك من خلال تلك الرؤية جوانب القوة والضعف في الفلسفة التربوية العربية الواردة في النصوص الرسمية أو في سواها من حصاد العمل العربي المشترك في هذا المجال.

كما أننا لن نقف عند ما نجده في واقع التربية العربية من فراق بين الأهداف التربوية المرسومة وتطبيقها الفعلي سواء في المناهج أو في طرائق التدريس أو في الإدارة المدرسية أو سوى تلك من مقومات الواقع التعليمي. وعلى الرغم من أن هذا الفراق بين الأهداف وتطبيقها هو العقبة الكبرى في سبيل تطور التربية العربية، فإن بحثنا، في حدود أغراض هذا الكتاب، يقتصر على الفلسفة التربوية المرسومة والأهداف التربوية الموضوعة دون ما نظر إلى تطبيقاتها. ومسألة البون بين ما هو

(١٢) **اتفاق الوحدة الثقافية العربية** (دمشق: مطبعة الجمهورية العربية السورية، ١٩٥٧). وقد جاء في المادة الأولى لهذا الاتفاق أن الهدف العام من التربية هو «بناء جيل عربي واعٍ مستنير، يؤمن بالله والوطن العربي، ويثق بنفسه وأمته، ويستهدف المثل العليا في السلوك الفردي والاجتماعي، متسلحاً بالعلم والخلق لتثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة».

مكتوب وما هو مطبق فعلاً، وهي مسألة تتجاوز التربية إلى سائر ميادين الحياة، لا بد أن تخصص لها دراسات مستقلة. أما هدفنا في هذا الكتاب فهو وضوح المبادىء وسلامة الأسس وصحة الأهداف، وهي أمور إن صلحت صلح ما بعدها وصلح تطبيقها، وإن فسدت فسد كل ما يليها من مسيرة العملية التربوية، بل لا نغلو إذا قلنا إن جانباً كبيراً من مباينة التطبيق الفعلي للأهداف المرسومة يرجع إلى علل قائمة في تلك الأهداف نفسها: كأن تكون غامضة، ملتبسة، أو متناقضة، أو مغالية مسرفة، أو بعيدة عن إمكانات الواقع، أو غريبة عن بنية المجتمع . . . إلخ.

ضمن هذه الحدود التي رسمناها لأنفسنا، يمكننا أن نورد الملاحظات المبدئية التالية على الفلسفة التربوية والأهداف التربوية الكبرى على نحو ما نجدها في الوثائق الرسمية للدول العربية (وهي ملاحظات مؤقتة، سنعود إلى إلقاء ضوء جديد عليها بعد أن نحدد أهم معالم الفلسفة التربوية العربية كما نراها، وذلك في الفصلين التاليين.

أ ـ مسألة المسائل في الفلسفة التربوية (وفي الأهداف العامة للتربية التي تشتمل عليها) هي مدى توافر الفلسفة الاجتماعية الواضحة التي تشتق منها. وقد ذكرنا في أكثر من موضع من هذا الكتاب أننا لا نستطيع أن نجيب عن السؤال الأساسي الذي تطرحه فلسفة التربية وهو: أيّ إنسان نكوّن؟ ما لم نجب أولاً عن السؤال البديء الذي تطرحه الفلسفة الاجتماعية، وهو: أيّ مجتمع نريد؟

وقد وجدنا أن الأهداف التربوية العامة (الفلسفة التربوية)، لدى معظم الأقطار العربية التي أتينا على الحديث عنها، تصدر عن منطلقات ومبادىء تتصل بالفلسفة الاجتماعية التي يأخذ بها كل منها، بل رأينا أن هذه المنطلقات تكاد تكون واحدة لديها جميعها (بصرف النظر عن الوزن الذي يمنح لكل منها) وانها ترتد في النهاية إلى منطلقات ستة رئيسية: الدين والتراث الإسلامي ـ العروبة وتراثها وأهدافها ـ مواكبة العصر ـ العدل الاجتماعي ـ الحرية والديمقراطية والشورى ـ التقدم الاقتصادي والاجتماعي والعلم ومطالب التنمية الشاملة.

ولا جدال في شأن هذه المنطلقات وسلامتها. غير أنها تشكو في نظرنا من ثغرتين:

الأولى أنها منطلقات عامة جداً، تحتمل العديد من المعاني، ويمكن أن تفهم على صور مختلفة. ومن خلالها يمكن أن تظهر اتجاهات متباينة وتيارات مختلفة بل متعارضة، تبعاً للفهم الذي يمنحه كل اتجاه وتيار لمضمونها. ولا أدل على ذلك من أن الدول العربية المختلفة، كما بيّنا، تتبنى هذه المنطلقات وتؤكدها. ومع ذلك فالنظم الاجتماعية التي تأخذ بها هذه الدول ليست دوماً متشابهة. وما يقال عن الدول يصدق على الأفراد والتيارات الفكرية السياسية. إنها جميعها تكاد تلتقي عند الأخذ بهذه المنطلقات، ومع ذلك هيهات ما بينها من تباعد.

وآية هذا كله أن الفلسفة الاجتماعية التي تصدر عنها الأهداف التربوية الكبرى (الفلسفة التربوية) في البلاد العربية ما تزال في مرحلة الخطوط العريضة والتعميم الذي يحتمل شتى التأويلات، وهي لا تقوى بالتالي على أن تهدي الفلسفة التربوية وترسم لها طريقها بوضوح.

والثغرة **الثانية** في هذه المنطلقات الفلسفية الاجتماعية أنها لا تبين على نحو واضح التكامل والتآخذ المتبادل القائم بينها، كما أنها لا تحدد شكل الأسبقيات والتراتب الذي ينبغي أن يتم بين عناصرها الستة. وعندما تفعل ذلك أحياناً (حين تبرز مثلاً أولوية المنطلق الخاص بالإسلام وتراثه وقيمه) لا تفلح في بيان الترابط العضوي بين هذا المنطلق والمنطلقات الأخرى، ولا تبيّن بوضوح انعكاساته على تلك المنطلقات.

وقد سبق أن ذكرنا أن المنهج السليم في معالجة الظواهر الاجتماعية وسواها هو ذلك الذي ينظر إليها في تكاملها وفي «شبكتها» المتآخذة، والذي يضع بالتالي حلولاً مترابطة لا يستبين دور الواحد منها إلا في إطار الكل.

وفي ما يتصل بالفلسفة الاجتماعية (التي تشتق منها الفلسفة التربوية)، تظل المهمة الكبرى هي بيان هذا التفاعل والتكامل بين مقومات الفلسفة الاجتماعية ومكوناتها، بحيث تتضح الصفحة الكاملة لتلك الفلسفة، وبحيث تبرز نتوءاتها ويستبين فيها وزن كل من العناصر المختلفة المكونة لها، والصلة الدائرية (صلة الأخذ والعطاء) في ما بينها، بل بحيث يستبين الخيط الناظم لها جميعاً. وسنعود إلى تفصيل هذا في الفصل التاسع.

ب ـ وإذا تركنا جانباً عمومية المنطلقات الفلسفية العامة وغموضها وعجزها «الإجرائي» إن صح التعبير، وجدنا أن الفلسفة التربوية التي يفترض أنها صادرة عنها (والتي تشتمل على الأهداف التربوية العامة للدول العربية على نحو ما رأينا) لم تنجح دوماً في أن تترجم تلك المنطلقات الفلسفية العامة إلى لغة التربية. وكثيراً ما نجد، بين الأهداف التربوية التي تندرج من حيث المبدأ تحت أحد المنطلقات الفلسفية العامة، أهدافاً من طبيعة مباينة لذلك المنطلق أو لا تنتسب إليه. وهذا يؤكد ما أتينا على قوله، نعني عمومية المنطلقات الفلسفية الاجتماعية وغموضها واتساعها لشتى التأويلات. يضاف إلى هذا أن بعض الأهداف التربوية التي أدرجت تحت أحد منطلقات الفلسفة الاجتماعية كثيراً ما تدرج تحت منطلق أو منطلقات فلسفية أخرى في الوقت نفسه، الأمر الذي يعرّض الأهداف التربوية لتكرار لا مبرر له.

ج ـ وفوق هذا وذاك تتصف الأهداف التربوية الموضوعة من قبل الدول العربية بما تتصف به المنطلقات الفلسفية الاجتماعية من تعميم واحتمال لمعانٍ عديدة، ومن

فقدان التآخذ والتكامل في ما بينها، ومن عدم وضوح الأوزان المختلفة التي تمنح لكل منها. وبقول واحد: إنها تشكو أيضاً من ضعف الصورة الكلية التي تبين التفاعل والتكامل والأسبقيات والأوزان بين الأهداف التربوية المختلفة.

وقد يقال إن مثل هذا التوضيح هو من شأن أهداف المراحل، ثم أهداف المناهج، وأخيراً الأهداف السلوكية. وهذا القول صحيح، شريطة أن تتصف الأهداف التربوية العامة بقدر من الوضوح يتيح الانطلاق منها انطلاقاً مطمئناً بيّناً نحو مزيد من التفصيل لها في إطار أهداف المراحل أو المناهج أو سواها. أما عندما تكون الأهداف الكبرى ملتبسة وغامضة وقابلة لشتى التأويلات، فلا بد أن تأتي ترجمتها إلى سواها مثل ذلك. ولا بد بعد ذلك أن يأتي العمل التربوي متخبطاً مضطرباً. وهذا ما نجده في واقع التربية وواقع الحياة المدرسية في كثير من الأقطار العربية.

د ـ وينجم عن هذا كله أننا نجد الكثير من الفراق بين الأهداف التربوية الكبرى (الفلسفة التربوية) الموضوعة من قبل الدول العربية على نحو ما رأينا، وبين مدى ارتباطها بمشكلات الواقع الاجتماعي. ولا نغلو إذا قلنا إن الكثير من الأهداف يمكن أن تكون بلا «هوية» وطنية تنتسب إليها، أي أنها يمكن أن توضع لأي بلد، بصرف النظر عن خصوصيته الاجتماعية ومنزلته الحضارية ومشكلاته المتميزة، وإذا نحن تركنا جانباً الأهداف التربوية العامة المتصلة بالدين الإسلامي والتراث الإسلامي وبالأمة العربية وتراثها وأهدافها (وهي أهداف وثيقة الاتصال دون شك بالطبيعة الخاصة للمجتمع العربي) قلّما نجد في الأهداف التربوية الأخرى ما هو لصيق بواقع المجتمع العربي وطبيعته. بل كثيراً ما نجد أهدافاً تربوية أشبه ما تكون بأهداف نظرية عامة شاملة، نقع عليها في معظم كتب التربية في العالم.

ونستدرك فنقول، اجتناباً للسرف، إن ما أتينا على ذكره من اتصاف الأهداف التربوية الموضوعة بالطابع النظري ومن عدم انبثاقها من الواقع العربي الحي ومن مشكلاته وصبواته، لا ينطبق على الأقطار العربية جميعها. فهنالك أقطار نجحت إلى حد مقبول في وضع أهداف تربوية لها مذاق الوجود العربي ولونه وسماته الخاصة.

وقد يقال إن اتصاف بعض الأهداف التربوية العامة في الأقطار العربية بالطابع النظري العام الذي يصلح لكثير من بلدان العالم هو نتيجة طبيعية وحتمية للتواصل العالمي في ميدان التربية وسواها. ولوجود مشكلات مشتركة، وبالتالي أهداف تربوية مشتركة، بين البلدان العربية وسائر بلدان العالم. وهذا القول صحيح لا غبار عليه. غير أن الأصالة التي يتحدث عنها كثيرون والتي ينبغي أن تكون دون شك هدفاً أساسياً من أهداف حياتنا في شتى جوانبها، تستلزم أن تتلون الأهداف المشتركة بين بلدان العالم (ومن بينها الأهداف التربوية) بلون كل أمة، وأن تنعكس عليها المقومات

الأساسية الخاصة التي تميز تلك الأهداف. ومثل هذا الزي الخاص الذي تفرضه الأصالة والهوية الثقافية الخاصة على الأهداف المشتركة، لا نقع عليه، في بعض الأقطار العربية، في الأهداف التربوية العامة التي هي من حيث المبدأ إرث إنساني مشترك، غير أنه ككل إرث، يكتسب قيمته من خلال تفاعله مع الكيان الأصلي والثقافة الذاتية لكل أمة.

هـ ـ وبقول موجز، من العسير أن نقول إن الأهداف التربوية العامة، التي نجدها في النصوص والوثائق الرسمية لأكثر البلدان العربية، أهداف قمينة بأن تولّد إنساناً هو جزء حي من واقع أمته، قادر بالتالي على أن يتحرك تحركاً ذاتياً أصيلاً من أجل معالجة مشكلاتها وتطوير حياتها وبناء مستقبلها. ومن العسير أن نزعم بأن تلك الأهداف تتصف بقدر من الوضوح والوحدة والتبأور بحيث تقوى على تكوين إنسان موحّد البنية، متكامل البنيان؛ يمتلك الاندفاع الحي الولود والخصيب الذي يمكنّه من أن يعبىء طاقاته من أجل أن يبني مجتمعه الجديد ويسهم في صياغة مستقبله، بحكم تحركه الذاتي من خلال ما امتص من أهداف وقيم واتجاهات ومعارف.

و ـ ومع ذلك فنحن لا ننكر على الأهداف التربوية الموضوعة من قبل الدول العربية شأنها وفضلها، ولا نتجاهل الجهد الكبير الذي بذل في سبيل صياغتها، بل نحن نعتبر أن هذه الأهداف كما وضعت خطوة كبيرة تسمح بتجويدها وتيسّره وتهيىء له المتكأ الصالح. وكل ما في الأمر أن صياغة هذه الأهداف التربوية، على نحو يستجيب استجابة أفضل لحاجات المجتمع العربي، ما تزال في حاجة إلى المزيد من الجهد. والجهد المطلوب لن يكون إنكاراً لما تمّ من جهد، بل هو امتداد له وانطلاق منه من أجل تطويره.

ولا بد من القول، أولاً وآخراً، أن لا تثريب على المربين حين يتلمسون طريق صياغة الأهداف التربوية تلمساً لا يخلو من اضطراب وقلق، ما دامت الفلسفة الاجتماعية التي تنطلق منها الفلسفة التربوية ما تزال، كما ذكرنا وذكّرنا، في مرحلة التعميم والغموض.

على أن لنا إلى ذلك كله عوداً في الفصل التاسع. وننتقل الآن إلى الشق الثاني من حديثنا عن واقع الفلسفة التربوية في البلاد العربية، نعني الفلسفة التربوية كما نراها في حصاد بعض المؤتمرات العربية والجهود العربية المشتركة، ولا سيما على نحو ما تتجلى في **استراتيجية تطوير التربية العربية** التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وفي المراجعة التي قمنا بها لتلك الاستراتيجية، كما سبق أن ذكرنا، والتي نشرتها المنظمة المذكورة عام ١٩٩٥.

ثالثاً: الفلسفة التربوية العربية
من خلال حصاد العمل العربي المشترك

١ ـ لمحة تاريخية

أ ـ منذ أن أنشئت جامعة الدول العربية، في الثاني والعشرين من آذار/مارس ١٩٤٥، قامت جهود عربية مشتركة من أجل التقريب بين الأنظمة التربوية العربية وتوحيدها، ومن أجل التعاون لإرساء قواعد تربية عربية حديثة وموحدة.

ب ـ وكان من أهم معالم ذلك الجهد التربوي العربي المشترك «المؤتمر الثقافي العربي الأول» الذي عقد في بيت مري بلبنان عام ١٩٤٧، والذي عني بوجه خاص بوضع أسس مشتركة لمناهج المواد الاجتماعية (التربية الوطنية ـ التاريخ ـ الجغرافيا) في مختلف مراحل التعليم. ومن خلال ذلك، تطرّق إلى الأهداف العامة للتربية في البلاد العربية، وورد في التوصية الأولى من قراراته التي وافق عليها مجلس جامعة الدول العربية في جلسته المنعقدة في ٢٢ شباط/فبراير ١٩٤٨ النص الهام التالي (وهو نص يحدد أهداف مادة التربية الوطنية).

«يرى المؤتمر أن الغرض من التربية الوطنية بث الروح الوطني في نفوس النشء وايقاظ الوعي الاجتماعي بينهم، حتى يشعروا بارتباطهم بوطنهم ويدركوا واجباتهم العامة ويتعاونوا على القيام بها، ويقدموا مصلحة الوطن على مصالحهم الخاصة. ويراد ببث الروح الوطني في العبارة السابقة تنشئة الأفراد على القيام بواجباتهم نحو الوطن المحلي الذي ينتمون إليه أولاً، ونحو المجتمع العربي الأكبر الذي يضم البلدان العربية كافة».

ج ـ وتابع «المؤتمر الثقافي العربي الثاني» الذي عقد بالاسكندرية عام ١٩٥٠ (٢٢/٨ ـ ٣/٩/١٩٥٠) قرارات المؤتمر الأول، لا سيما في ما يتصل بالوحدة اللغوية في المجتمع العربي، فحرص على وضعها على أسس سليمة وأوصى بتحقيق الوحدة اللغوية في الوطن العربي. ورأى أن أهم وسائل ذلك «الإسراع في نشر التعليم، وتعميم الثقافة الشعبية، والعمل على أن تكون الدراسة في جميع المعاهد والجامعات بالعربية، وتشجيع رجال العلم من العرب على أن يؤلفوا في مختلف العلوم بتلك اللغة»(١٣).

واهتم هذا المؤتمر باستكمال ما قام به المؤتمر الثقافي الأول من «طبع التعليم

---

(١٣) المؤتمر الثقافي العربي الثاني للتربية والتعليم الثانوي والعالي، الاسكندرية، ٢٢ آب/أغسطس ـ ٣ أيلول/سبتمبر ١٩٥٠ (القاهرة: جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، ١٩٥٠)، توصية رقم (٩).

العام في جميع مدارس البلاد العربية بالطابع القومي، حتى تتحقق بذلك وحدة تعليمية في البلاد العربية، قائمة على الثقافة القومية، يأخذ الدين منها مكانه باعتباره الركن الأكبر في تلك الثقافة»[١٤].

وبلغ من اهتمام «المؤتمر الثقافي العربي الثاني» بهذه الأهداف القومية للتربية أن أوصى أن تختص لجنة الثقافة بالمؤتمر العربي الثالث بالعناية بالمشكلات الآتية:

- «طبع التعليم العام في مختلف البلاد العربية بالطابع القومي القائم على خصائص الثقافة العربية، وخير ما في الثقافة العربية، على أن يعني ذلك عناية بتيسير ثقافة المرأة العربية.

- تحقيق الوحدة اللغوية في المجتمع العربي حتى تصبح اللغة الفصحى لغة العلم والحياة معاً.

- دراسة ظواهر الحياة الاجتماعية في البلاد العربية، واقتراح الوسائل لطبعها بطابع قومي يجمع بين المحافظة على التقاليد الصحيحة والانتفاع بما في الحضارة الإنسانية من خير»[١٥].

د - وتوالت الجهود بعد ذلك سواء في المؤتمرات الثقافية العربية التالية أو في مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب، أو في الحلقات (كحلقة إعداد المعلم العربي التي عقدت في بيروت عام ١٩٥٧) من أجل توحيد الأسس القومية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية للمناهج (وقد برز ذلك بوجه خاص في مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب الثالث الذي عقد بالكويت عام ١٩٦٨).

هـ - ومن أهم معالم العمل التربوي المشترك في سبيل وضع أسس وأهداف مشتركة للتربية، **ميثاق الوحدة الثقافية العربية** الذي سبق أن أشرنا إليه والذي عقد في ٢٥ آذار/مارس ١٩٥٧ بين ثلاث دول عربية هي الأردن وسوريا ومصر. وقد سبق أن أوردنا نص الهدف العام للتربية كما ورد في ذلك الاتفاق. وهو نص ظلت آثاره باقية، في معظم النصوص التالية التي حددت الأهداف العامة للتربية في البلدان العربية.

و - كذلك من الصوى الهامة على تلك الطريق، طريق وضع أهداف تربوية مشتركة، ما ورد في الكثير من توصيات المؤتمرات الأربعة التي عقدتها منظمة اليونسكو، بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والتي ضمت وزراء

---

(١٤) المصدر نفسه، توصية رقم (١٠).

(١٥) المصدر نفسه، توصية رقم (ز/ ١٢/ ٢).

التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية. وهذه المؤتمرات الأربعة هي:

مؤتمر بيروت (٩ ـ ١٢ شباط/فبراير ١٩٦٠)، ومؤتمر طرابلس ـ ليبيا (نيسان/إبريل ١٩٦٦)، ومؤتمر مراكش (كانون الثاني/يناير ١٩٧٠)، ومؤتمر أبو ظبي في الإمارات العربية المتحدة (٧ ـ ١٦ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٧٧)[١٦]. ولا تزال هذه المؤتمرات تعقد حتى الآن، سواء على مستوى الوزراء، ومستوى وكلاء الوزارات.

وقد وردت في توصيات المؤتمر الرابع (مؤتمر أبو ظبي) توصية هامة سميت باسم «بيان أبو ظبي»، حددت أهداف تطور التربية في الوطن العربي. وأهم ما فيها:

«لقد بلغت الدول العربية مرحلة حاسمة من مراحل تطورها. وهي، إذ ترتبط بتراث مشترك في دينها وحضارتها العربية وخصائصها القومية وكفاحها المتواصل عبر القرون، وإذ تلتزم بمبادئها وأهدافها القومية في الوحدة والحرية والعدالة والتقدم، تعقد العزم على التعجيل بعملية التنمية الشاملة، جامعة في ذلك بين منجزات العلم والتكنولوجيا الحديثين وبين قيمها الأصيلة المنطوية على عناصر التقدم. ولما كان الإنسان هو صانع التنمية وغايتها في آن واحد، ولما كانت التربية هي أداة تكوين الإنسان وإعداده، فإنه لا بد، لبلوغ الهدف المنشود، من التوسع في التعليم وتحقيق ديمقراطيته وتجديده».

وتعدد التوصية بعد ذلك أهم الأهداف التي ينبغي أن تستهدفها التربية في البلاد العربية من أجل تحسين نوعية نظم التعليم وتطويرها، وأهم وسائل بلوغ تلك الأهداف.

٢ ـ استراتيجية تطوير التربية العربية

أ ـ على أن أهم ما انتهت إليه هذه الجهود الطويلة والدائبة، من خلال المؤتمرات العديدة والندوات والحلقات وسواها، من أجل تطوير التربية العربية، انطلاقاً من أهداف مشتركة، ذلك القرار الذي صدر عن «المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب» الذي عقد بصنعاء (٢٣ ـ ٢٨ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٢)[١٧]. وقد نص

---

(١٦) كان من المقرر أن يعقد حوالى عام ١٩٨٢ المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلاد العربية، ثم تأجل عقده، وعقد بدلاً منه اجتماع لكبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية، وذلك في مدينة عمّان بالأردن في ٢٢ ـ ٢٦ حزيران/يونيو ١٩٨٧.

(١٧) انظر: **التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، صنعاء، ٢٣ ـ ٢٨ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٢** ([د. م.]: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، [د. ت.]).

القرار على ضرورة التقاء الدول العربية على استراتيجية عامة واحدة لتطوير التربية فيها، بما يكفل العمل ضمن إطار قومي موحد، ويضمن لها بلوغ أهدافها القومية والإنسانية.

ولهذه الغاية نص القرار أيضاً على تشكيل لجنة عربية من رجال الفكر التربوي والمختصين في العلوم الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية والتخطيط لها، تتولى وضع هذه الاستراتيجية.

وقد تم تشكيل هذه اللجنة، وكان حصاد جهودها خلال نيف وأربعة أعوام ذلك التقرير الهام الذي وضعته، والذي أقرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ونشرته عام ١٩٧٩، نعني التقرير المعنون: **استراتيجية تطوير التربية العربية** [١٨].

ب ـ وقد ضمّ التقرير فصولاً تكشف عن جهد كبير في سبيل تبيّن أهداف التربية العربية (فلسفة التربية) المرجوة في إطار العالم المنشودة لمجتمع عربي يسقى من جذور الماضي وينغمس في صورة الحاضر ويطل على المستقبل.

وأدرك التقرير في هذا المجال أنه لا بد، لتحديد الاستراتيجية التربوية العربية، من تحديد الفلسفة التربوية، وأن لا بد لتحديد هذه الأخيرة من توافر «اتجاهات محددة وافية في السياسة التربوية، ومن ورائها مبادىء فلسفة اجتماعية متميزة للمجتمع العربي ذات صلة بالتربية العربية ذاتها» [١٩]. غير أن السياسات التربوية المعمول بها في الأقطار العربية بصورة ضمنية أو صريحة، كما يذكر التقرير، تفتقر إلى السند الفلسفي المتميز كما لا تتوافر لها خصائص الشمول والتكامل. ومثل ذلك يصدق على الفلسفة الاجتماعية.

ومن هنا رأى التقرير أن هناك حاجة ملحة إلى وقفة متأنية يسعى فيها أصحاب التقرير إلى «عرض بعض مبادىء رئيسية يمكن أن تتطور بمزيد من التحليل، لتكون مبادىء أولية للفلسفة الاجتماعية التربوية المتميزة التي نفتقدها».

وهكذا حاول التقرير أن يستعيض عن الفلسفة التربوية، وعمّا وراءها من فلسفة اجتماعية، بمبادىء أولية عامة يستمدها من المنطلقات الآتية: أصول الثقافة العربية الإسلامية ـ أحوال الأمة العربية المعاصرة ـ واقع التربية العربية ـ الحضارة المعاصرة.

وقبل أن يعدد تلك المبادىء ويحددها (بل من أجل ذلك)، أشار التقرير إلى الأهداف الحضارية التي لا بد أن تسعى الأمة العربية إلى تحقيقها وهي:

---

(١٨) محمد أحمد الشريف [وآخرون]، **استراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية** ([تونس]: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩).

(١٩) المصدر نفسه، ص ٢٢٥.

ـ الوحدة القومية.

ـ الأمن القومي.

ـ التنمية الشاملة.

ـ الديمقراطية.

ـ تنمية الثروة البشرية.

ـ التعاون مع الشعوب المحبة للسلام.

ثم يعدد التقرير تلك المبادىء الأولية للتربية كما يراها، وهي مبادىء يرى أنها تقع في منزلة وسطى بين الفلسفة الاجتماعية والسياسة التربوية. وكأنها عنده البديل المؤقت للفلسفة التربوية المنشودة. وهذه المبادىء التي يرى فيها مبادىء متكاملة ومتفاعلة ومتداخلة، هي:

ـ المبدأ الإنساني (تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع ونظام الوجود عامة، وتمكين المتعلم من تطوير شخصيته في شتى جوانبها الفكرية والوجدانية والخلقية والروحية والجسمية والاجتماعية على نحو متوازن متكامل.

ـ التربية للإيمان (ترسيخ الإيمان بالله وبالديانات المختلفة، ولا سيما الإسلام).

ـ المبدأ القومي في التربية (التوجيه القومي العربي للتربية والثقافة والعلوم، من حيث سياساتها وأهدافها ومحتواها ومؤسساتها وسائر نشاطاتها، وجعل العمل من أجل الوحدة العربية محوراً رئيسياً لها).

ـ المبدأ التنموي (توفير الترابط العضوي بين التنمية التربوية والتنمية الشاملة).

ـ المبدأ الديمقراطي (تنمية التعاون والتكافل بين المواطنين، وتمكينهم من المساهمة في خير المجتمع وفي اتخاذ القرارات، وتنظيم المجتمع تنظيماً مستنداً إلى إرادة الجماهير، مؤدياً إلى ما يكفل مصالحها، والاعتماد على الشورى في ممارسة السياسة والإدارة).

ـ مبدأ التربية للعلم (عناية التربية بترسيخ العلم لدى المتعلمين منهجاً ومحتوى، وإسهامها في تطوير البحث العلمي، وفي إرساء أسس التقنية في الوطن العربي).

ـ مبدأ التربية للعمل (عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل وبترسيخ المواقف الايجابية نحو العمل، وبإعداد المتعلمين لمطالب العمل في المجتمع وتطوراته المستقبلية).

ـ التربية للحياة (توثيق الصلات بين التربية والمجتمع وجعلها وسيلة لاستثمار

خير ما فيه وتمكينه من التطور باستمرار).

ـ مبدأ التربية للقوة والبناء (أن تتجلى التربية للقوة في شخصية المعلم وإرادته، وقوة المجتمع وتماسكه، وقوة الأمة ومنعتها، على ألا تنشد القوة في التربية لذاتها بل لتكون سبيلاً للخير والبناء، وتعبيراً عن سعي الإنسان المتواصل إلى الكمال).

ـ مبدأ التربية المتكاملة (وهو تأكيد للمبدأ الإنساني ولحاجة الإنسان إلى تربية شاملة كاملة متوازنة لجميع جوانب شخصيته، تستمر وتتصل عبر مراحل حياته جميعها من المهد إلى اللحد، مستجيبة للحاجات المتجددة المتغيرة).

ـ مبدأ الأصالة والتجديد (توليد أصول نابعة من الجهود الذاتية، متميزة بالابتكار، ملائمة لتغير مطالب الحياة، مطلّة على المستقبل، تسقى جذورها من التمسك بخير ما في الماضي في صلته بالحاضر والمستقبل).

ـ مبدأ التربية للإنسانية (عناية التربية بوحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه، وبالأخوّة الإنسانية، وبالسلام العالمي والتعاون الدولي).

ويبين التقرير بالتفصيل دلالة كل مبدأ من هذه المبادىء وما يشتمل عليه، مّما لا يتسع المجال لذكره[٢٠]. ويُتبع ذلك بتحليل لهذه المبادىء الرئيسية.

ج ـ ويدرك التقرير إدراكاً واضحاً قصور هذا الجهد الطيب الذي قام به لتحديد مبادىء التربية، ويُرجع ذلك مرة أخرى إلى عدم توافر فلسفة اجتماعية عربية للتربية (وإلى عدم توافر الفلسفة الاجتماعية الشاملة وراءها). ويعتبر المبادىء الرئيسية التي عرضها مجرد «مادة أولية لمثل تلك الفلسفة الاجتماعية التربوية، بعد أن تخضع إلى مزيد من التحليل والتعمق وتحقيق التنسيق والتكامل بين بعضها وبعض، والتماس السند الفكري لها من مصادرها، وبخاصة من أصول العقيدة الدينية وأصول الثقافة العربية ومن التراث الحضاري العربي الإسلامي عامة من ناحية، ومن أحوال مجتمع الأمة العربية وحاجاتها وإمكانياتها وحركة القومية العربية فيها وتطلعاتها نحو المستقبل، ومن العلم والفكر الحديث والحضارة الإنسانية في خير صورها، من ناحية ثانية»[٢١].

وشعوراً من واضعي التقرير بأهمية توليد هذه الفلسفة الاجتماعية التربوية، أكّدت التوصيات الواردة فيه الشأن الكبير لهذه المهمة، على نحو ما يتجلى ذلك في التوصيات الثلاث الآتية[٢٢]:

(٢٠) المصدر نفسه، ص ٢٢٥ ـ ٢٤٢.

(٢١) المصدر نفسه، ص ٢٤٧.

(٢٢) المصدر نفسه، ص ٢٥٠.

ـ تدعو الحاجة الماسة إلى تطوير فلسفة عربية متميزة تتفرع عنها فلسفة اجتماعية تربوية، تستند جميعها إلى خصائص الأمة العربية في أصالتها ومقومات عقيدتها وثقافتها، وما ينشأ عنها من مواقف عقلانية وحضارية، وإلى مقوماتها القومية وإمكانياتها، وإرادة التغيير التي تغمرها ونزعتها إلى التجديد وتفاعلها مع الحضارة الإنسانية المعاصرة على خير صورها واستيعابها لما فيها من ثورة علمية تقنية، لتجعل من تلك الفلسفة تعبيراً عن روحها المتميزة، ورسالة متجددة تسهم فيها في تطور الحضارة الإنسانية وفي توجيهها نحو مقاصدها السليمة لخير الإنسانية، ولتهتدي بها التربية العربية في غايتها ومقاصدها وفي أهدافها وأغراضها مستوى بعد مستوى، فتغني نشاطها وتعمقه في مغزاه وجدواه وتأثيره في نوعية الحياة التي يحياها الإنسان العربي وينتظم بها مجتمعه، وتزيل ما فيه من الثنائيات والتناقضات.

ـ تسهم الجامعات العربية، ويسهم المفكرون العرب والمختصون في ميادين مختلفة في تطوير الفلسفة الاجتماعية التربوية العربية المتميزة، وتنظم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم برامج تنطلق من دراسة أهداف التربية والسعي لتحديدها وبيان أسسها النظرية ومجالات تطبيقها، وتتم مراجعة هذه البرامج وتقويمها مرحلة بعد مرحلة.

د ـ ذلك أن التقرير، حين وضع منذ البداية الأسس التي ينبغي أن ينطلق منها تطوير التربية العربية، بيّن أبلغ بيان أهمية الأساس المستمد من الفلسفة الاجتماعية، كما يتجلى في النص الآتي:

«إن التربية في جوهرها عمليات نفسية واجتماعية تصدر عن شخصية الإنسان بجملتها، جسماً وفكراً ووجداناً وإرادة وخلقاً، تتحقق على خير وجوهها إذا شملت تلك النواحي وعملت على تكاملها. وهي إنما تفهم طبيعتها بالاستناد إلى الفكر الإنساني وتطور العلم الحديث في مجال العلوم السلوكية بخاصة، والممارسة الواقعية والتجريب، وتحتاج بخاصة إلى سند من التحليل الفلسفي والتحليل العلمي، يعنى الأول بخاصة بالأهداف والغايات، ويعنى الثاني بخاصة بالأساليب والوسائل والعمليات.

ويترتب على ذلك أن يعنى في تطوير التربية العربية بمثل ذلك التحليل الفلسفي، وبخاصة من حيث المجتمع العربي وأصول معتقداته وطبيعة ثقافته، وأهدافه القومية، وبمثل هذا التحليل العلمي وبخاصة من حيث محتويات التربية وأساليبها ووسائلها وتنظيمها»[٢٣].

(٢٣) المصدر نفسه، ص ٣٣ ـ ٣٤.

٣ ـ نظرة تقويمية

ولنلقِ الآن نظرة تقويمية على الأهداف التربوية الكبرى والفلسفة التربوية على نحو ما وجدناها في حصاد العمل العربي المشترك، ولا سيما في **استراتيجية تطوير التربية العربية** التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٩، تلك الاستراتيجية التي أفادت من الجهود العربية المشتركة السابقة عليها في هذا الميدان وزادت عليها، فضلاً عن أنها استوعبت الاتجاهات والمنطلقات التي تأخذ بها كل من البلدان العربية والتي تتجلى في وثائقها الرسمية، الأمر الذي يجعل من تقويم ما انتهت إليه هذه الاستراتيجية في ما يتصل بأهداف التربية وفلسفتها تقويماً لسائر الجهود التربوية التي قامت بها البلدان العربية منفردة أو مجتمعة في هذا المجال.

وقد سبق لنا أن أوجزنا ملاحظاتنا التقويمية على ما ورد في **استراتيجية تطوير التربية العربية** حول الفلسفة التربوية، وأثبتنا تلك الملاحظات في كتابنا الذي أشرنا إليه منذ حين، نعني مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية [٢٤]، وفيها تريثنا عند ضرورة انطلاق الفلسفة التربوية العربية من منطلقات ثلاثة لم تعرها **استراتيجية تطوير التربية العربية** الاهتمام اللازم.

وأولها ان الفلسفة التربوية المنشودة ينبغي ألا يحددها البحث النظري، بل الواقع المعاش، وأن الغايات الكبرى للتربية التي تحددها الفلسفة التربوية لا توضع من علٍ وعلى نحو نظري مجرد، بل تنبثق من الواقع الاجتماعي والتربوي لتستخرج «دلالات» ذلك الواقع.

وثانيها ان غايات التربية الكبرى التي تضعها الفلسفة التربوية ليست غايات خالدة لا تحول ولا تزول. فهذه الغايات ليست حقائق جاهزة نكتشفها اكتشافاً أو نرسمها إلى الأبد، وإنما هي تصورات مستقاة من الواقع، تتغير بتغيره، ويتم التحقق منها وامتحانها وتطويرها عن طريق ممارستها في قلب المؤسسة التربوية، وعن طريق دراسة انعكاساتها على حركة الحياة الاجتماعية وصراعاتها ومؤسساتها المختلفة.

وثالثها أن الغايات التي تضعها الفلسفة التربوية ينبغي أن تتصف بالطابع الإجرائي، وأن يتحقق الترابط المتسلسل بالتالي بينها وبين ما يندرج تحتها من أهداف تربوية مباشرة، ومن مناهج ووسائل وسلوك وسواها من العمليات التربوية الإجرائية.

وفي وسعنا انطلاقاً من ملاحظاتنا هذه، أن نجمل مآخذنا على ما جاء في **استراتيجية تطوير التربية العربية** حول فلسفة التربية في الأمور الآتية:

---

(٢٤) عبد الله عبد الدائم، معدّ، **مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٥)، ص ٩٢ ـ ٩٨.

أ ـ وأول ما يلفت نظرنا، عندما نحاول تقويم الفلسفة التربوية والأهداف التربوية من خلال ما انتهت إليه هذه الاستراتيجية، بعض اللبس الذي نجده في ما يتصل بالمقصود من الفلسفة التربوية.

فالاستراتيجية، كما رأينا، تتحدث عن «فلسفة اجتماعية تربوية»، مازجة بذلك بين الفلسفة الاجتماعية الشاملة والفلسفة التربوية. وكأنها تريد أن تقول إن القصد المنشود هو وضع فلسفة تربوية مستقاة من الفلسفة الاجتماعية. وقد كان من الأفضل في رأينا، اجتناب هذا اللبس والإشارة بوضوح إلى أن الخطوات نحو وضع أهداف تربوية تنطلق أولاً من وضع الأسس العامة للفلسفة الاجتماعية الشاملة التي تجيب عن السؤال الشامل الآتي: أي مجتمع نريد أن نبني؟ ومن هذه الفلسفة الاجتماعية تشتق الفلسفة التربوية التي تجيب عن السؤال التربوي الآتي: أي إنسان نود أن نبني عن طريق نظام التربية بوجه خاص إذا أردنا أن نستجيب لمطالب الفلسفة الاجتماعية الشاملة؟

ب ـ ومن هنا جاءت المبادىء التي وضعتها (بديلاً عن الفلسفة التربوية المشتقة من الفلسفة الاجتماعية وفي انتظار وضعها) مبادىء تجمع بين الغايات الاجتماعية العامة (المتصلة بالفلسفة الاجتماعية) والغايات التربوية (المتصلة بالفلسفة التربوية): وكان حرياً بها أن تضع منطلقات وأسساً ومبادىء للفلسفة الاجتماعية (ولو أولية، ما دامت هذه الفلسفة الاجتماعية في شكلها المتكامل لم تتوافر بعد) وأن تشتق منها ما يترتب عليها من مبادىء تربوية (في انتظار الفلسفة التربوية المتكاملة). أما المبادىء، على نحو ما وضعتها، فلا نغلو إن وصفناها بأنها حائرة بين المبادىء الاجتماعية العامة والمبادىء التربوية.

وعندما نأخذ على هذه المبادىء هذا الالتباس الذي نجده فيها، لا نأخذ عليها، كما قد يظن، مأخذاً شكلياً ثانوياً. فمن أهم مستلزمات الفلسفة التربوية والغايات التربوية، في نظرنا، وضوحها وتراتبها المنطقي. وهذا الوضوح هو الذي يجعلها صالحة بعد ذلك لأن تترجم إلى أهداف للمراحل وأهداف للمناهج وأنماط سلوكية، أي هو الذي يجعلها «إجرائية» قابلة لأن تنقلب إلى اجراءات عملية مشخصة، كما سبق أن قلنا.

ج ـ ويرتبط هذا المأخذ بمأخذ آخر، هو عمومية المبادىء التي انتهت إليها الاستراتيجية وجعلتها بديلاً مؤقتاً عن الفلسفة التربوية، ريثما يتم وضع فلسفة اجتماعية متكاملة للمجتمع العربي. وهذه العمومية تجعل منها مبادىء مجردة، بل تكاد تكون خالية من الدلالة العملية.

وسنرى في الفصل التالي أن أهم مطالب فلسفة التربية، عندما تريد أن تكون فعّالة مؤثرة في مجرى العملية التعليمية، أن تكون الغايات التي تحددها غايات لها

معايير إجرائية، أي يمكن أن تترجم إلى عمل مشخص محدد، وأن أخطر ما تتعرض له غايات التربية (فلسفتها) هو أن تقع في الجدل النظري المجرد.

وهذا الطابع الإجرائي لا يتوافر في مبادىء «الفلسفة التربوية الاجتماعية» التي وضعتها الاستراتيجية: إنسانية التربية - التربية لترسيخ الإيمان بالله وبالإسلام - قومية التربية - التربية من أجل التنمية - ديمقراطية التربية - التربية للعلم - التربية للعمل - التربية للحياة - التربية للقوة والبناء - التربية المتكاملة - الترابط بين الأصالة والتجديد - التربية من أجل التعاون والتفاهم الإنساني. وعلى الرغم من أن الاستراتيجية فصّلت الحديث عن مضمون كل من هذه المبادىء، يظل من الصحيح أنها توقع، كغيرها من غايات التربية وأهدافها العامة التي وضعتها العديد من الدول العربية وسواها من بلدان العالم، في مخاطر التفسيرات المتعددة المتباينة. فكل منها يحتمل من التفسيرات الكثير، وكل منها يلتمس فيه الفرقاء المتباعدون حجة لهم وذريعة. إن هذه المبادىء، بتعبير آخر، يتباين فهمها وتفسيرها من فريق إلى فريق، ولا تؤدي بالتالي، عند تطبيقها (في المناهج والطرائق وسواها من مقومات الحياة المدرسية) إلى مواقف متشابهة، بل تقود في كثير من الأحيان إلى مواقف متناقضة.

وقد يقول قائل إن هذه «العمومية» أمر مقصود وإنها ترجع إلى الرغبة في وضع مبادىء غنية محملة بالعديد من المعاني، تيسّر المرونة في استخراج النتائج التي تلزم عنها. وقد يقول قائل آخر إن هذه «العمومية» تجنبنا النظرة «الأحادية» للأمور، وتقدّم «سبيكة» مقبولة من شتى الفرقاء. ومثل هذه الأقوال لا تخلو من صحة، ولكن المطلوب هو الجمع بين المطلبين: مطلب الوضوح والتحديد الإجرائي من جانب، ومطلب المرونة والحيوية من جانب آخر، وشتان بين الغموض والمرونة، وشتان بين «العمومية» الموجهة «المبأورة» و«العمومية» السائبة.

د - وقد نتهم بالسرف إن قلنا إن مثل هذه المبادىء والغايات العامة المجردة، عندما توضع سواء من قبل الدول أو من قبل عمل عربي مشترك، لا تعدو أن تكون «واجهة» جميلة، تلذ العين، وقد تروي التوق الفكري والشغف العقلي، دون أن يكون لها في مسيرة الواقع التربوي أثر يذكر، ودون أن تقود في خاتمة المطاف إلى هدف الأهداف في أي فلسفة تربوية وفي أي نظام تربوي، نعني بناء إنسان معين من أجل مجتمع معين.

هـ - هذه الملاحظات الأخيرة تقودنا إلى ما نريد أن نصل إليه، في الفصل الختامي، من تحديد للفلسفة التربوية كما نراها. وقبل أن نخوض غماره، لا بد أن نذكر ما ذكرناه من ملاحظات على المبادىء التربوية التي وضعتها «استراتيجية التربية العربية»، وعلى الأهداف التي حوتها النصوص والوثائق الرسمية للبلاد العربية، لا تكشف عن ضعف في الجهود التي بذلت هنا أو هناك، أو عن تقصير في الدراية

والخبرة، وإنما تكشف عن صعوبة المسألة، مسألة «وضع فلسفة تربوية عربية»، بل عن صعوبة وضع «فلسفة تربوية» في أي بقعة من العالم.

لقد قلنا منذ بداية هذا الكتاب إن الكثير من المربين في البلاد العربية بوجه خاص، يعلّقون الآمال كلها على وضع «فلسفة التربية العربية»، ويجدون فيها السبيل الجديد من أجل تطوير نظم التربية في البلاد العربية تطويراً سليماً قادراً على تجديد المجتمع العربي وإنقاذه من تخلفه وبناء حضارته المتقدمة. غير أننا نرى الآن، بعد أن حاولنا الغوص في هذه المسألة وتقليبها على وجوهها، أن دون ذلك المطلب، مطلب وضع «فلسفة تربوية عربية»، أهوالاً وأهوالاً، وأن المسألة لا ترتد في النهاية إلى مجرد وضع غايات عامة مجردة، قد تكون جميلة الإهاب، منظومة العقد، ولكنها قد تكون في الوقت نفسه ساكنة عاجزة عن الحركة.

ولن نزعم أننا قادرون، ولا سيما في الفصل الأخير، على حل العقدة «الغوردية» هذه، وأننا آتون بما لم تستطعه الأوائل. وجل ما نأمله أن نضع اصبعنا على طريق الحل، إن لم يقوَ مثل هذا الجهد الفردي المتواضع على تقديم الحل الأكمل. والحل الأكمل، على أية حال، هو دوماً أمامنا ولن يكون أبداً خلفنا، يبتعد عنا، كالأفق، كلما جربنا أن ندنو منه. فالمزار عسير، والمطلب يحتاج إلى اجتماع الجهود الكثيرة. وما نقدمه لا يعدو أن يكون مدخلاً لجهود جديدة نرجو أن تلتقي من أجل أن تخطو في طريق الفلسفة التربوية العربية خطوات أبعد.

الفصل الثامن

مصادر الفلسفة التربوية العربية المنشودة ومنطلقاتها

مقدمة

١ ـ مقصدنا في هذا الفصل الأساسي، أن نستخلص من التحليل الذي قمنا به في سائر فصول هذا الكتاب، أهم مصادر الفلسفة التربوية العربية ومنطلقاتها، على نحو ما تهدينا إليه نتائج ذلك التحليل ومعطياته الرئيسية.

ذلك أننا انطلقنا في هذا السفر، كما ذكرنا منذ بدايته، من فكرة رائدة بدهية هي أن الفلسفة العربية المنشودة ينبغي أن نلتمس مظانها ومصادرها من تقرّي الواقع العربي والواقع العالمي والمستقبل العربي والعالمي.

ولهذا قمنا بتحليل، لا ندّعي أنه شامل، لأهم ما نجده في هذا الواقع العربي والعالمي، في مسيرتهما نحو المستقبل، من خصائص ومقومات ومشكلات، فكرية ثقافية بوجه خاص، ذات صلة وثيقة بالتربية.

وانتهينا، بفضل هذا التحليل، إلى تبين جغرافية الحياة الفكرية والثقافية ـ إن صح التعبير ـ في العالم وفي الوطن العربي، وإلى تحديد أهم تضاريسها ونتوءاتها، وكدنا نومىء ـ إيماءً رفيقاً ـ إلى ما يمليه هذا المسح الفكري الثقافي على التربية من اتجاهات وغايات، وما يرهص به من سمات مرجوة للفلسفة التربوية العربية المنشودة.

٢ ـ غير أننا لم نخطُ بعد الخطوة الأخيرة، وهي النظرة التركيبية الشاملة التي نصل إليها من خلال هذا التحليل الذي قمنا به، مرجئين ذلك عن قصد حتى استكمال سائر عناصر بحثنا ومعطياته. ومن أهم تلك العناصر التي استكملناها ما أتينا عليه في الفصل السابق من تحليل لواقع الفلسفة التربوية العربية على نحو ما

نجدها في النصوص والوثائق الرسمية لمختلف الدول العربية، وعلى نحو ما رسمتها بعض المؤتمرات والنشاطات العربية المشتركة.

ومن هنا، غدا الطريق أمامنا ممهداً إلى حد كبير من أجل القيام بالنظرة التأليفية الشاملة في الفصل الذي بين أيدينا. وهي نظرة تأليفية نسقيها، كما قلنا ونقول، مما قدمناه من تحليل للواقع العربي وللواقع العالمي (في تطلعهما نحو المستقبل)، ومن تفنيد للفلسفة التربوية (والأهداف التربوية العامة) التي رسمتها البلاد العربية لنفسها منفردة أو مجتمعة. غير أننا نسقي تلك النظرة التأليفية بعد ذلك، بل قبل ذلك، مما قدمنا في الفصول الأولى من هذا الكتاب، من تحديد لمعنى الفلسفة التربوية ولطبيعتها ولأهدافها ولدورها في تغيير المجتمع.

٣ ـ وهكذا سوف يضم هذا الفصل التأليفي الجامع جزأين:

أولهما يضم أهم معاني ومنطلقات الفلسفة التربوية بوجه عام، على نحو ما حددناها في الكتاب، وفي الفصول الأولى منه بوجه خاص. وهذا الجزء ليس مجرد تلخيص وتكرار لما سبق أن ذكرنا، بل هو تأكيد لمنطلقات ومعانٍ نستخلصها من التفاعل بين فصول الكتاب جميعها ومن إخصاب الحقائق المنثورة عبره إخصاباً متبادلاً بعضها لبعض.

وثانيهما يشتمل على أهم الاتجاهات التي نستخلصها من تحليلنا للواقع العربي والواقع العالمي وواقع فلسفة التربية في البلاد العربية. ويضم بوجه خاص المشكلات الكبرى التي يعاني منها هذا الواقع (العربي والعالمي) والجوانب الايجابية التي نجدها فيه.

٤ ـ وهذا التحليل للواقع العربي والعالمي (في أصوله الماضية وآفاقه المستقبلية) هو الذي نود بعد ذلك، في الفصل التالي والأخير من هذا الكتاب، أن نستند إليه من أجل تحديد أهم معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة، وما ينبغي أن تشتمل عليه من مضمون وغايات وأهداف كبرى.

وههنا لا بد أن نستدرك منذ الآن لنقول إننا لا نطمح إلى تقديم فلسفة تربوية عربية كاملة المعالم شاملة الغايات في مثل ذلك الفصل. فلقد ذكرنا في أكثر من موضع في هذا الكتاب أننا لا نعدو أن نلج عتبة البحث في هذه الفلسفة، وأن وضع فلسفة تربوية عربية لا بد أن يكون عملاً عربياً جماعياً مشتركاً، بل لا بد أن يسبقه عمل مشترك من أجل تحديد معالم الفلسفة الاجتماعية العربية المنشودة. ولعلّ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تتولى قيادة هذا الجهد العربي المشترك في هذا الميدان الأساسي الذي يمسّ صلب مهمتها.

على أننا نهرع لنقول في الوقت نفسه إننا لا نأخذ بمبدأ «كل شيء أو لا شيء»

سواء في المجال الذي نبحث فيه، مجال فلسفة التربية العربية، أو في سواه من المجالات. وواضح عندنا أن العمل العربي الجماعي المشترك في مجال فلسفة التربية العربية ليس مهمة يمكن أن يضطلع بها المعنيون توا، ولا تنتظر إلا القرار السياسي في هذا المجال. فنحن نؤمن بأن هذا العمل المشترك، شأن أي عمل مشترك آخر، ينبغي أن يأتي نتيجة لنضج الشروط اللازمة للقيام به. وعلى رأس تلك الشروط توافر فكر تربوي فردي أو جماعي تمّ انضاجه خلال فترة طويلة، وتوافر له جهد تراكمي كافٍ.

ومن هنا، فإن هذا الجهد المتواضع الذي نقدمه يمكن أن يضاف إلى سواه من الجهود في ميدان توليد الفلسفة التربوية العربية، بحيث يشكل وسواه الخمائر اللازمة لتوافر شروط العمل العربي المشترك في هذا المجال ولنضج المبادىء والأسس التي يمكن أن ينطلق منها ذلك العمل.

ولنمضِ الآن إلى صلب الموضوع، إلى الجزأين اللذين أردنا أن نجعلهما قوام هذا الفصل.

* * *

أولاً: المنطلقات العامة للفلسفة التربوية ومقاصدها

قد يكون أبرز إسهام في تحديد الفلسفة التربوية العربية المنشودة أتينا به عبر هذا الكتاب هو الإسهام المنهجي، ذلك أن جانباً كبيراً من تخبط الفلسفة التربوية (في كثير من بلدان العالم) يرجع إلى عدم وضوح معانيها ومقاصدها ودورها.

ومن هنا تريثنا طويلاً في القسم الأول من هذا الكتاب، بفصوله الأربعة، عند مبررات الفلسفة التربوية ودورها في تغيير المجتمع وحدود ذلك الدور، وعند معاني الفلسفة التربوية ومنطلقاتها (سواء اتصلت بالماهية أو بالوجود أو كانت في منزلة بينهما)، وعند المصادر التي ينبغي أن تستمد منها الفلسفة التربوية اتجاهاتها وغاياتها (ولا سيما الواقع التربوي والواقع الاجتماعي).

ونود الآن أن نلقي نظرة جامعة تأليفية على هذا كله، بعد أن حاولنا في فصول الكتاب الأخرى تحديد هذه المنطلقات اللازمة للفلسفة التربوية عن طريق التريث الطويل عند ما يقدمه لنا الواقع العربي العالمي، اجتماعياً كان أو ثقافياً أو تربوياً.

وفي كثير من الإيجاز، نستطيع أن نجمع المنطلقات الكبرى التي ينبغي أن تنطلق منها الفلسفة التربوية، سواء في البلاد العربية أو سواها، في المنطلقات الآتية:

١ ـ الفلسفة التربوية لا يحددها البحث النظري بل الواقع الحي المعاش

أ ـ رأينا في أكثر من موضع في هذا الكتاب، ولا سيما عند حديثنا (في

الفصل الثاني من القسم الأول) عن فلسفة الماهية وفلسفة الوجود كمصدرين لفلسفة التربية، أن الغايات الكبرى للتربية التي تحددها الفلسفة التربوية لا توضع من علٍ على نحو نظري مجرد، وكأنها غايات متعالية (بالمعنى الفلسفي لهذه الكلمة) مثالية، بلْ هي غايات ينبغي أن تنبثق من حياة الإنسان، من الواقع الاجتماعي ومن الواقع التربوي، لتستخرج دلالات هذا الواقع وايماءاته وارهاصاته المستقبلية. إنها غايات تصدر عن التفكير العميق في أزمة عصرنا وأزمة حياتنا، وعلى رأسها أزمة القيم وما يرتبط بها من أزمات في المؤسسات الاجتماعية المختلفة، تربوية كانت أو غير ذلك. وهذا لا يعني، كما قلنا ألا تكون مرتبطة بالتاريخ الماضي والتراث، فالماضي حاضر في الحاضر، كما أن الحاضر مشرئب نحو المستقبل، فضلاً عن أن أهم غايات التربية أن تجعل الإنسان قادراً، بفضل النظرة النقدية الحرة، على تحقيق التفاعل الأصيل والخصيب بين هويته وذاته وإرثه وبين العصر الذي يحيا فيه.

ب ـ غايات التربية إذن لا بد أن تكون ملتحمة بالسياق الاجتماعي بأشكاله المختلفة. ولا تستطيع التربية أن تضطلع بوظيفتها التربوية إلا إذا انبثقت من الواقع المشخَّص، بسائر تعقيداته. وأي محاولة لوضع صيغ مفروضة على الواقع، مهما يكن سموها وشأنها، محاولة تُفرغ الفلسفة التربوية من مضمونها الفعّال. والمشكلة الحقة ليست في تصور غايات سامية شاملة خالدة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، وإنما المشكلة كل المشكلة هي في وضع غايات قابلة للتطبيق. والمشكلة بتعبير آخر، ليست أن نتصور غايات معينة تصوراً ذهنياً، بل هي أن نقوى على منحها محتوى ذا صدى واقعي، أي أن «نجذّرها» كما يقال، أن نغرس جذورها في الواقع، منه تستمد نسغها وحياتها وقابليتها للعطاء وقدرتها على الانقلاب إلى عمل.

ج ـ ومن هنا كان فشل كثير من السياسات التربوية، في كثير من البلدان ولا سيما النامية، أو عجزها عن أن تسري في واقع الحياة المدرسية، راجعاً إلى حد كبير إلى ما تتصف به الغايات من تجريد.

د ـ وقد يقال إن الغايات التربوية، حتى إذا لم تتوافر لها الصلة الحية بالواقع، يمكن أن تسري في أوصال العمل التربوي حين نحسن ترجمتها إلى أهداف للمراحل والمناهج والسلوك. وسوف نعود إلى أمر هذه الترجمة بعد حين. غير أننا نقول هنا إن الغايات التربوية البعيدة عن ملامسة الواقع المشخص لن تأتي ترجمتها إلى أهداف مختلفة ترجمة تتوافر فيها شروط الواقعية، ولن يكون من السهل أن نحيلها أهدافاً عملية إجرائية.

هـ ـ ومعنى هذا أن علينا أن نبحث عن معايير إجرائية لغايات التربية نفسها. وعلى الرغم من صعوبة هذا المطلب، من الممكن أن نذلل الكثير من العقبات التي تعترضه حين نربط الغايات التربوية بمؤشرات أساسية عملية ومشخصة، أهمها: طبيعة

المجتمع (والواقع الاجتماعي والتربوي في حاضره وجذوره الماضية وتطلعه نحو المستقبل) وطبيعة المعرفة.

٢ ـ غايات التربية ليست ثابتة ونهائية

أ ـ وما أتينا على ذكره يقودنا تواً إلى المنطلق الثاني الهام من منطلقات الفلسفة التربوية العربية المرجوة، ونعني به الانطلاق من حقيقة كثيراً ما تُنسى، وهي أن غايات التربية الكبرى كما تضعها الفلسفة التربوية، ليست غايات خالدة لا تحول ولا تزول. وكثيراً ما يخيل إلى بعض الباحثين عكس ذلك. كثيراً ما يخيل إليهم أن غايات التربية الكبرى (وبالتالي فلسفتها) هي من حيث الأصل والجوهر غايات ومثل رفيعة، بل مقدسة أجمع عليها المجتمع، لا تقبل التعديل والتغيير. وقد رأينا في أكثر من موضع من هذا الكتاب أن الغايات التربوية الكبرى ليست حقائق جاهزة نكتشفها اكتشافاً أو نرسمها إلى الأبد، وإنما هي تصورات مستقاة من الواقع، تتغير بتغيره، ويتم التحقق منها وامتحانها وتطويرها عن طريق ممارستها في قلب المؤسسة التربوية، بل نقول إنها بناء نبنيه من خلال حركة الحياة الاجتماعية وصراعاتها ومشكلاتها المختلفة.

ب ـ وهكذا تولَّد الغايات كرّة إثر كرّة، ويعاد توليدها. فصورة الإنسان التي ترسمها لا بد أن تصاغ دوماً صياغة جديدة. والإطار المرجعي الذي نستند إليه في تصوير صورة الإنسان والمجتمع وفي رسم غاياتهما إطار لا بد أن يطوّر ويعدّل بين الحين والحين. صحيح أن من أهداف الغايات التربوية الكبرى (والفلسفة التربوية بالتالي) أن تمنح الممارسة التربوية حظاً من الاستقرار والثبات. غير أن هذا لا يعني العزوف عن التفكير المستمر في هذه الغايات وبالتالي في الإنسان ومصيره، من أجل أن نجعل هذا الإنسان قادراً أكثر فأكثر على تحقيق ذاته تحقيقاً مليئاً خصيباً. أوَلم يكن هذا التطوير المستمر للإنسان هدف الأديان نفسها وهدف إكمال بعضها بعضها الآخر؟

وعلى هذا النحو، تأخذ إعادة توليد الغايات التربوية صورة رسالة، بل معركة في سبيل الرسالة. والظفر الحقيقي في هذه المعركة هو الظفر الذي يتيح مجالاً أوسع لارتقاء الإنسان في معارج إنسانيته.

أوَلم نرَ، خلال نقدنا للواقع العالمي، أن ما يطلق عليه اسم «الحداثة» في المجتمع العالمي، هو نفسه في حاجة إلى تحديث وتجديد؟ أوَلم ندرك أن الغايات التي رسمها المجتمع العالمي نفسه في حاجة إلى مراجعة وإلى موقف نقدي ينطلق من داخلها ليتجاوزها؟ وغني عن القول إن تحليلنا للواقع العربي كشف لنا عن الدور الأساسي الذي يلعبه في تطوير هذا الواقع المتخلف الفكرُ المبدع الخلاق القادر على توليد رؤى جديدة وعلى التحليق في أجواء مبتكرة.

ج ـ ونعود فنقول إن هذا لا يعني أن تكون الغايات التربوية (والفلسفة التربوية) معروضة للتغيير المستمر، بل يعني أن تكون خاضعة دوماً للنقد والتقويم المستمر من خلال الممارسة التربوية ومن خلال الدروس الجديدة التي يمليها تطور الواقع الاجتماعي، وألا نمنحها عصمة ليست لها.

د ـ ومن هنا نستطيع أن نقول إن المدرسة، بمقوماتها المختلفة، ينبغي ألا تكتفي باستقبال غايات تربوية مرسومة، وضعت من قبل الهيئات المعنية، معبّرة عن غايات المجتمع ونظرته إلى شؤونه في مرحلة معينة من حياته، بل عليها أن تسهم في وضع تلك الغايات، وأن تشارك بعد ذلك في نقدها وتقويمها عند تطبيقها. وما سميناه الانطلاق من الواقع في الفلسفة التربوية، يعني ـ كما سبق أن قلنا أكثر من مرة ـ الانطلاق من كلا الواقع الاجتماعي العام والواقع التربوي. والأمر لا يقتصر، في ما يتصل بالواقع التربوي، على تحليله واستخلاص ما يمليه هذا التحليل من غايات، بل يتجاوز ذلك إلى مشاركة النظام التربوي بمؤسساته وعناصره المختلفة في وضع تلك الغايات ثم في نقدها وتقويمها.

هـ ـ ويكتسب هذا القول معنى خاصاً في هذه المرحلة من مراحل الواقع التربوي في البلدان العربية. فالفلسفة التربوية المنشودة، مهما نبذل من جهود في وضعها، لن تولد مكتملة، ولا بد أن ينظر إليها كمولود ينمو ويشتد عوده، لا سيما أن الفلسفة الاجتماعية العربية التي تظللها فلسفة لا بد أن تكتمل شيئاً بعد شيء، بل لا نغلو إذا قلنا إن الفلسفة التربوية العربية المنشودة، ومثلها الفلسفة الاجتماعية العربية، ستظل دوماً أمامنا، ولن يكون لتقدمها من حدّ أو هدف سوى المزيد من التقدم.

و ـ ويعزز هذا الطابع المتجدد للغايات التربوية أن هذه الغايات (وبالتالي ما وراءها من فلسفة تربوية) لا بد أن تكون غايات مستقبلية. إنها غايات محمّلة بدروس الماضي والحاضر، ولكنها حاملة للماضي والحاضر إلى المستقبل. وقد أدركنا خلال حديثنا عن مفهوم فلسفة التربية القائمة على الوجود بدلاً من الماهية (في الفصل الثاني من القسم الأول وفي خاتمة هذا القسم) أننا نرى أن نضيف إلى ذلك المفهوم بعدين: بعد الكشف عن الغايات من خلال تحليل الواقع، وبعد النظرة المستقبلية، نعني الانطلاق في رسم غايات التربية ومقاصدها من حاجات المستقبل ومن صورة هذا المستقبل كما نراها.

وقد رأينا أيضاً أن هذا البعد المستقبلي لفلسفة التربية وغاياتها ذو شأن خاص وهام في المجتمع العربي الذي يبحث، أكثر ما يبحث، عن مصيره المقبل وعن مشروعه الحضاري المنشود.

واستلهام المستقبل وحاجاته وصورته يحقق مطلبين: **أولهما** أنه يمنح الغايات

التربوية التي ترسمها الفلسفة التربوية وجوداً «حركياً» حياً ومتجدداً، ويحول بينها وبين أن تكون «مخلفات» تجاوزها الزمن، أو «أصناماً» خالية من الروح واللحم والدم. **وثانيهما** أنه يقوى على تعبئة النفوس، نفوس العاملين في ميدان التربية ونفوس الطلاب وسائر أفراد المجتمع، من أجل تحقيق تلك الغايات حين يلمحون من خلالها رؤى المستقبل الأفضل.

٣ ـ الطابع «الإجرائي» للغايات التربوية

أشرنا منذ حين، وأشرنا في غير هذا الفصل، إلى منطلق هام وشائك للغايات التربوية (والفلسفة التربوية) نعني اتصافها بالطابع «الإجرائي»، أي أن تكون قابلة لأن تنقلب إلى عمل وتطبيق.

ورأينا أن مما ييسر تحقيق هذا المطلب أن تكون المعايير التي نستند إليها عندما نضع تلك الغايات معايير مستقاة من الواقع، من تحليل الواقع التربوي والواقع الاجتماعي بأبعادهما المختلفة.

غير أن مما ييسر هذه المهمة أيضاً، مهمة اتصاف الغايات بالطابع الإجرائي، أن يتحقق الترابط المتسلسل بين تلك الغايات وما تحتها من أهداف تربوية (ولا سيما أهداف المراحل وأهداف المناهج والأهداف السلوكية). وهذا المطلب يقودنا إلى العود من جديد إلى تحديد بعض المصطلحات، من أجل تحديد الصلة بين الغايات وبين سواها من الأهداف.

لقد تحدثنا من قبل (ولا سيما في الفصل الرابع من القسم الأول) عن التدرج من الفلسفة الاجتماعية إلى الفلسفة التربوية إلى السياسة التربوية إلى الاستراتيجية التربوية إلى الخطة التربوية، وعن التدرج داخل الخطة التربوية بين الغايات (الفلسفة التربوية) والأهداف والمرامي (فضلاً عن البرامج والمشروعات).

ونود ههنا أن ننظر في نوع آخر من التدرج والتراتب، منطلقه الغايات التربوية ومحط الرحال فيه ما يصل إلى الطالب من حصاد هذه الغايات ومن ترجمتها إلى واقع، أي الأنماط السلوكية التي تكوّنها لدى الطالب الغايات التربوية، بعد ترجمتها.

والاجتهادات في هذا الشأن كثيرة، لا سيما بعد أن ظهر في العقود الأخيرة ما سمي باسم «تكنولوجيا الأهداف التربوية»، تلك التكنولوجيا التي عني بها المربون في الولايات المتحدة بوجه خاص ووضعوا لها أصولها وفروعها.

ولن ندخل في تفصيل الحديث عن هذه التكنولوجيا وعن صعوباتها وعن حدودها وعما يوجه إليها من نقد عنيف أحياناً. ويعنينا أكثر من ذلك في إطار بحثنا

في فلسفة التربية، أن نستخلص بعض نتائجها المتصلة بتدرج الغايات والأهداف التربوية.

من هذا المنطلق، ومن حصاد الدراسات الحديثة وسواها، نستطيع أن نستخلص ما يأتي:

أ ـ كثيراً ما تستخدم كلمة هدف في الأدب التربوي بمعنى شامل لمستويات عديدة من الأهداف. فقد تشير على حد سواء إلى الغايات أو إلى الأهداف الكبرى أو إلى أهداف المناهج أو إلى أهداف المراحل أو إلى الأهداف السلوكية.

ب ـ والتعريف الذي نجده لكلمة هدف في كثير من الدراسات الحديثة المتصلة بتكنولوجيا الأهداف يمنح الهدف التربوي معنى إجرائياً في كل الأحوال، ومهما يكن مستواه أو ميدانه. فالهدف التربوي عندها هو في نهاية الأمر ما سيكون عليه الطالب أو ما سيفعله في خاتمة العملية التعليمية. وهو بهذا نتيجة تحددها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغها. وهذه النتيجة ينبغي أن تكون حاضرة في بداياتها (في مستوياتها العليا ـ مستويات الغايات الكبرى) لتكون حاضرة في نهاياتها (سلوك الطالب).

ج ـ ومن هنا كان أهم ما في حصاد الدراسات المتصلة بتقانة (بتكنولوجيا) الأهداف هو ما تنتهي إليه غالباً من تحديد لثلاثة ميادين للأهداف التربوية، أو بتعبير أدق من رسم لمستويات ثلاثة من الأهداف:

أولها مستوى الغايات، الغايات الكبرى، تلك الصادرة عن المشروع الذي يضعه مجتمع معين لنفسه في وقت معين، والذي يعبّر عن سياسة قادته. والهدف ههنا يلبس لبوساً عاماً شاملاً. وهو هدف يمليه المجتمع في خاتمة المطاف (وإن اشتق مصادره من نداء الواقع). وفي الأحوال جميعها من الهام، حتى في هذا المستوى العام الشامل للأهداف، أن تكون الأهداف الكبرى (الغايات) نفسها مستقاة من تحليل واقعي للمجتمع ومطالبه، كما سبق أن ذكرنا، وألا تكون مفروضة فرضاً نظرياً.

وثاني مستوى من مستويات الأهداف الثلاثة ما يصح تسميته بالأهداف العامة، وهي ترجمة للغايات التربوية إلى مضمون تربوي. أي أنها إلى حد ما، وسائل تلك الغايات. وتتجلى تلك الأهداف الشاملة في «المناهج الرسمية» لمراحل التعليم المختلفة.

ومن الهام في هذه الترجمة العملية للغايات الكبرى إلى مضامين تربوية أن تأتي الترجمة أمينة، وألا تتداخلها المنازع والاتجاهات الأيديولوجية التي كثيراً ما تتباين بين القائمين عليها. وليست هنالك تقنيات بالمعنى الدقيق للكلمة تيسّر هذه الترجمة. وما يزال الباب مفتوحاً في العالم لوضع أصول منهجية صالحة لترجمة الغايات التربوية إلى أهداف تربوية عامة، في مناهج التعليم بمراحله المختلفة. وأياً كان الأمر فهذه الترجمة

تضع للغايات التربوية صيغة «إجرائية» مباشرة، أو ينبغي أن تكون كذلك.

ويأتي في خاتمة المطاف المستوى **الثالث** من الأهداف، وهو أكثر «إجرائية»، ونعني به الأهداف التي تدعى أحياناً بالسلوكية. ومهمة هذه الأهداف ترجمة المناهج إلى أهداف «إجرائية» تصيب الهدف النهائي والأساسي للعملية التعليمية، نعني الطالب، إذ تهدف إلى تعديل سلوكه وإلى توليد الأنماط السلوكية المرجوة عنده، تلك الأنماط المستمدة من أهداف المناهج المستمدة بدورها من غايات التربية وفلسفتها.

وفي هذا المستوى تتوافر تقنيات جديدة عديدة تستهدف صياغة الأهداف على شكل «أنماط من السلوك». ووراء هذه التقنيات معطيات علم النفس السلوكي على نحو ما ذاع منذ نيف ونصف قرن.

د ـ وآية هذا كله أن الطابع الإجرائي ينبغي أن يكون حاضراً منذ المستوى الأول من مستويات الأهداف التربوية، نعني الغايات التربوية. وحضوره هذا يترجم بعد ذلك إلى حضور أكثر وضوحاً في الأهداف التربوية (بالمعنى الذي أتينا على ذكره منذ حين، أي أهداف المناهج) وإلى حضور مشخص في الأهداف السلوكية يتجلى في سلوك الطالب العقلي، معرفياً كان أو فكرياً أو وجدانياً أو غير ذلك.

وبتعبير آخر، نحن لا نستخرج من الأشياء إلا ما نضعه فيها من قبل. ومن هنا فلن يتأتى لنا أن نستخرج من الغايات التربوية (والفلسفة التربوية) سلوكاً عملياً إجرائياً مشخصاً لدى الطالب، إلا إذا كانت تلك الغايات، كما وضعناها، قابلة لأن تترجم إلى مثل ذلك السلوك. وهذا يعني أمرين:

أولهما أن تلامس تلك الغايات مشكلات الواقع التربوي والاجتماعي الفعلية، وأن تستجيب بالتالي لحاجات مشخصة ينبىء عنها التحليل الموضوعي لذلك الواقع في حاضره وأصوله العريقة الماضية وتطلعاته المستقبلية. وهذا ما أكدنا عليه أكثر من مرة، وهذا ما كان رائدنا في هذا الكتاب.

والثاني أن تصاغ صياغة واضحة محددة تمنع اللبس وتبرز ما تود إبرازه بوضوح يؤهلها لأن تترجم إلى أهداف للمناهج وإلى أهداف سلوكية، أي إلى أن تنقلب في النهاية إلى عمل.

هـ ـ هذه النتيجة البدهية التي خلصنا إليها هي مما يسهل قوله ويصعب فعله، أو لعلها من السهل الممتنع. ولعلها ما تزال ضالة الفلسفات التربوية في كثير من بلدان العالم، ومن بينها البلدان العربية. وقد رأينا، عند تحليلنا للأهداف التربوية التي نقع عليها في الدول العربية وفي حصاد العمل العربي المشترك، أن أول ما تشكو منه تلك الأهداف عموميتها وغموضها واحتمالها لمعانٍ عديدة وبالتالي صعوبة انقلابها إلى واقع، رغم الجهود الكبيرة التي بذلت في سبيل تجويدها.

وجلّ ما طمحنا إليه في هذا السفر أن نستطيع الوصول، ولو بمقدار، إلى غايات تربوية فيها بعض الوضوح، ذات طابع «إجرائي» وتحمل بالتالي بذور انقلابها إلى واقع ما دامت منه مستمدة ومن حاجاته مولّدة. ونقول مرة أخرى، إن جهدنا في هذا السبيل ليس سوى خطوة متواضعة على الدرب وأن من العسير أن نبلغ، بجهدنا وحده وفي المرحلة الحالية من تطور التربية في البلاد العربية، ولو بعض معارج الطريق.

ثانياً: اتجاهات الواقع العربي والعالمي

ميدان ضخم نرتاد شعابه الكثيرة العسيرة. إنه الميدان الذي يلخص أهم اتجاهات الواقع الاجتماعي العام والتربوي في الوطن العربي وفي العالم. وهو تلخيص لا نريده تكراراً لما سبق أن تحدثنا عنه في الفصول السابقة المعنية بهذا الجانب (الفصل الخامس والفصل السادس) من القسم الثاني، بل نأمل أن يكون عصارة تأليفية تركيبية لما نجده في ذينك الواقعين.

ويضم حديثنا في هذا الفصل جانبين:

أولهما اتجاهات الواقع العالمي وما تطرحه من مشكلات وما فيها من مكاسب إيجابية وما توصي به من حلول ذات علاقة بالتربية.

وثانيهما اتجاهات الواقع العربي ومشكلاته وفضائله وما يوحي به من حلول وثيقة الصلة بالتربية.

وكل من هذين الجانبين كما نرى، يضم شقين: شق المشكلات وشق الفضائل الايجابية.

١ ـ الاتجاه الأول: اتجاهات الواقع العالمي

بدهي أن أي حضارة في أي حقبة من التاريخ مركّب عضوي متآخذ من الاتجاهات الإيجابية المحملة بالفضائل وبإمكانات العطاء من أجل الإنسان، ومن الاتجاهات السلبية التي تتجلّى في النقائص التي تشد مسيرة تلك الحضارة إلى خلف، وتهدد أحياناً بزوالها.

غير أن الحضارة الحديثة المعاصرة، كما تتجلّى في البلدان المتقدمة بوجه خاص، تعكس على نحو حاد صارم هذا التآخذ بين الفضائل والنقائص، حتى لكأنّ كلاً منهما يولّد الآخر. ومن هنا نقول منذ البداية إن الحديث عن حل قوامه اقتباس الفضائل ونبذ النقائص والرذائل حديث واهم تبسيطي، فيه تجاهل للتشابك بين الجانبين. والحل، كما سبق أن قلنا في غير هذا الموضع، يكمن في تطوير الحضارة المعاصرة من

داخلها ومن خلال معطياتها الإيجابية والسلبية، من أجل أن تتجاوز ذاتها عن طريق وعيها لتلك الذات وعياً عميقاً. وسنعود إلى ذلك، عند الحديث عن منطلقات الحل الذي نقدمه لمشكلات الواقع العالمي. ولنمضِ الآن توا إلى الحديث عن أبرز معالم هذا الواقع، في جوانبه الإيجابية والسلبية.

أ ـ معالم الأزمة العالمية

لنبدأ بالسلب، متحدثين عن أهم ما يفصح عنه هذا الواقع العالمي من معالم الأزمة التي تعصف به، مقتصرين على الحديث عن تلك الأزمة، كما نجدها في بلدان العالم المتقدمة، وعلى جوانب الأزمة ذات الصلة الوثيقة بالتربية، أي على معالم «أزمة الإنسان في العالم المعاصر».

ولا شك أن لهذه الأزمة جوانب قد لا يسهل إحصاؤها. غير أننا نود استخلاص أصولها الجوهرية التي تصدر عنها في نظرنا سائر الأصول والفروع.

(١) أول ما نجده في معالم تلك الأزمة، ولعله الذي يولّد المعالم الأخرى، طابع التغير السريع والمذهل الذي تتصف به الحضارة العلمية التقانية (التكنولوجية) الحديثة. وقد سبق أن أشرنا إليه في الفصل الخامس. ولئن كانت لهذا التغير السريع جوانبه الايجابية (شأن أي جانب سلبي كما سبق أن قدّمنا)، فإنه يظل في نظرنا منبع سائر الأعراض السلبية التي يشكو منها الإنسان في عصرنا. فمن العسير على الإنسان أن يحيا في مهب الرياح دون أن يستقر على حال، وأن يكون نهباً لتطور سريع، يخطف أبصاره في شتى الميادين، ويجرفه إلى حيث يريد أو لا يريد، ويتركه بلا محور أو عماد أو متكأ.

ولا حاجة إلى التوقف عند مظاهر هذا التغير الذي يشمل كل شيء في حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وفي حياتنا اليومية ومأكلنا ومشربنا وملبسنا، وفي أدوات حياتنا ووسائلها وسوى ذلك. ولعل أخطر ما فيه هو تغير المواقف والاتجاهات والقيم الإنسانية تغيراً سريعاً مروعاً، تبعاً لذلك كله. وحسبنا أن ننظر في ما يجري في عالم النسل وعالم الهندسة البيولوجية، حيث تسير الأبحاث بخطى مروعة، كيما ندرك فداحة ما يطرحه التغيير السريع في العلم والتقنية بوجه خاص من مشكلات إنسانية شائكة. وقد أدى ذلك، كما نعلم، إلى ولادة نوع جديد من الدراسات الأخلاقية، يطلق عليها اسم الأخلاق البيولوجية (Bioéthique). وقد شُكلت في معظم البلدان المتقدمة لجان من أجل ضمان هذا الضرب من الأخلاق. وأمام هذه اللجان مشكلات كأداء صعبة تلقى عنتاً في معالجتها (من أبرزها مشكلات الولادة الصنعية وما يلحق بها من القدرة على التأثير في المكتسبات الوراثية للمولود، والمشكلات الراهنة والمخاطر المرتقبة للاستنساخ ولكل ما يتصل بالتقنيات الجينية،

سواء في عالم الإنسان أو عالم النبات التي تطلق عليه اليوم اسم .O.G.M، أي المواد العضوية التي يتم تغيرها عن طريق الجينيات). وحسبنا من أجل ذلك أيضاً أن ندرك عمق التغير السريع الذي يتم في الحياة الأسرية وما يتصل بها من انتقال مغذّ في سيره، وخلال فترة وجيزة من الحياة الزوجية إلى حياة الأخلاء ومن العفة المطلقة إلى «الإباحة الجنسية» المطلقة.

(٢) يرتبط بهذا إلى حد كبير مظهر آخر من مظاهر أزمة الإنسان في العالم المعاصر، هو الحيرة والقلق. وقد سبق أن تحدثنا عنهما أيضاً (في الفصل الخامس). وأمرهما ظاهر للعيان لكل ناظر، على أية حال. وما نودّ أن نؤكد ههنا هو أن مناخ الحيرة والقلق هذا (وهو مناخ له جوانبه الايجابية التي سبق أن أشرنا إليها، شأنه في ذلك شأن أي جانب سلبي) يصيب العمل التربوي بوجه خاص ويزيد في صعوبة مهمته. ولئن كان أي ميدان من ميادين الحياة وأي قطاع من قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي يتعرض للجدب والفقر وللهدر والضياع حين تنتابه الحيرة، الحيرة في أهدافه، والحيرة في ما يُقدم عليه، فإن ميدان التربية اللصيق بالإنسان، وميدان فلسفة التربية بوجه خاص، يتعرضان لهدر أكبر وأخطر عندما يفقدان الدليل الهادي لمسيرتهما، وحين تنتاب أربابهما الحيرة الممزِّقة التي تستنفد دوماً أكبر جهود الإنسان دون ما جدوى.

وكلا الحيرة والقلق وليد التغير السريع في مسيرة العصر، بنى واتجاهات ووسائل وقيماً. وأبرز نتائجهما العجز عن استشراف المستقبل، ذلك الاستشراف الذي هو عصب أي فلسفة تربوية، وأي خطة تربوية كما سبق أن رأينا. غير أن لهما نتائج لا تقل خطراً، بل لعلها أدهى وأمرّ، هي ما يولّدانه لدى الشبيبة من عطالة وعجز عن التحرك وتقصير عن بناء المستقبل. فضلاً عمّا يخلقان من أزمات نفسية خانقة، بل من أمراض نفسية تتزايد يوماً بعد يوم.

(٣) يزداد الأمر خطورة إذا نحن أدركنا أن التغير السريع في العصر، وما يصاحبه من أعراض، يخلق ظاهرة أدهى. تزيد في القلق والحيرة هي العجز عن التنبؤ والتوقع في شتى ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وسواها. وعلى الرغم من تقدم وسائل التنبؤ والتحسب وتقنيات الإسقاط على المدى القريب والبعيد، فإن ما يعصف بعالمنا الحديث من تغير، ولا سيما في ميدان التقانة (التكنولوجيا) يجعل من العسير أن نحقق ولو جانباً من مطامح العلماء والكتّاب الذين تحدثوا منذ عقود عديدة وما يزالون عن يوم «يكون للإنسان فيه شأن كبير في صنع مصيره ورسم صورة مستقبله وكتابة تاريخ غده».

ولا أدل على ذلك من الهزات المالية الكبرى التي تعصف بين الحين والحين بأسواق النقد والاقتصاد العالمية (في وول ستريت وسواه) الأمر الذي جعل المسؤولين

في بعض الدول المتقدمة وسواهم من المعنيين بأمور الاقتصاد العالمي يطلبون إلى مواطني تلك الدول أن يهيئوا أنفسهم للتعايش مع اقتصاد قوامه الأزمات المفاجئة.

ولا أدل على ذلك أيضاً من المخاطر التي يتوقع أن تتعرض لها الحياة العالمية كلها نتيجة لأمراض الحاسبات الالكترونية وما قد يصيبها من خلل في مكان ما، ينعكس في الشبكة الحاسوبية العالمية الكبيرة التي يرتبط بها الحاسب الالكتروني في ذلك المكان. وهذا ما أوشك أن يحدث مؤخراً، في أوائل شهر تشرين الأول/اكتوبر ١٩٨٩، نتيجة «للفيروس» الذي أصاب بعض الحاسبات الالكترونية في هولندا، والذي خشي القوم أن يمتد إلى سائر الأجهزة الالكترونية الصغيرة (من ماركة I.B.M.). وهذا ما حدث أكثر من مرة في السنوات الأخيرة، الأمر الذي حمل المشرفين على هذه التقنيات على ابتكار «فيروسات مضادة».

على أن الأمراض التي تصيب الاقتصاد أو وسائل الاتصال الالكترونية ليست سوى مظهر واضح لأمراض عديدة قد لا تبدو بمثل هذا الوضوح، لأنها تغزو العقول والنفوس.

(٤) ذلك أن عالمنا المعاصر يفتقد أولاً وقبل كل شيء قيادته الإنسانية، والذي يقود العالم هو المال وأصحابه من رجال المصارف ومن أرباب الشركات المتعددة الجنسية، والتكنوقراطيون أصحاب الدراسة التقنية الفنية، والبيروقراطيون أرباب الإدارة والتنظيم، وسوى هؤلاء وأولئك من الذين يعنيهم في نهاية الأمر هدف واحد، هو النجاعة والفعالية والكسب.

ولا نغلو إن قلنا إن القيم الجديدة التي كادت تحل محل القيم الإنسانية التقليدية، هي قيم الربح والكسب والاستثمار الأقصى للموارد المادية والبشرية من أجل زيادة الربح والكسب. ولا نغلو كذلك إذا قلنا إن الفلسفة الذرائعية (البراغماسية) التي بشّر بها مثل وليام جيمس (W. James) منذ أوائل هذا القرن، هي الفلسفة التي ذاعت وانتشرت في عصرنا الحديث ـ وأبرز ما في هذه الفلسفة أنها تعتبر الكسب والمردود والنجاح مقياساً لكل شيء. والحقيقة نفسها عندها هي ما يُربح ويحقق الكسب. ومقياس الحقيقة قدرتها على النجاح.

وقد سبق أن أشرنا إلى التقرير الذي تم إعداده من قبل مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية (أونكتاد (UNCTAD))، والذي جرت مناقشته في المؤتمر الذي عقده في السابع والعشرين من شهر أيلول/سبتمبر ١٩٩٩. وقد أشرنا إلى ما ورد في ذلك التقرير من سيطرة مائة شركة عالمية كبرى على اقتصاد العالم (وبالتالي على مقوّم أساسي من مقومات مصيره). ونضيف ههنا أن التقرير المذكور تحدث أيضاً ـ بالإضافة إلى هذه الشركات المائة التي تسود العالم ـ عن حوالى ستين ألف شركة عابرة للعالم ومتعددة الجنسيات، يدعمها نيف وخمسمائة ألف فرع لها، وتسيطر على ٢٥ بالمئة من إنتاج

العالم كله. ويشير التقرير كذلك إلى الزواج السعيد الذي يتم على قدم وساق بين الشركات الكبرى، والذي يؤدي إلى تعاظم ثروة هذه الشركات وتضاؤل عددها في الوقت نفسه. وهذا كله - وكثير غيره - يبينّ مدى سيطرة اقتصاد الأقوياء على اقتصاد العالم، بل على سياسة العالم، وما يؤدي إليه بوجه خاص من تضاؤل دور الحكومات التي يفترض أنها تتولى تحقيق الانسجام والتوازن داخل المجتمع. ولا حاجة إلى التنويه بما يؤدي إليه تمركز السلطة هذا من تزايد الفقر لدى دول العالم الثالث، وما يولّده من مشكلات إنسانية عويصة قد لا تجد متنفساً لها إلا عن طريق العنف.

ومن هنا نجد أصواتاً فكرية ترتفع في شتى أنحاء المعمورة، وفي البلدان المتقدمة بوجه خاص، تنادي بضرورة قيادة العالم قيادة إنسانية بدلاً من القيادة التكنوقراطية أو البيروقراطية، وبدلاً من قيادة رجال المال والأعمال. ومنطلق هذه الأصوات أن العلم والثقافة يزودان الإنسان بطاقات هائلة ومخيفة أحياناً، لا بد لها من ناظم ولا بد لطغيانها من ضوابط إنسانية. إنهما قد تقودانه إلى نتائج لم يتوقعها ولم يردها، من شأنها أن تودي به وبحضارته. وبتعبير آخر، يرى المنادون بهذه القيادة الإنسانية أن ما تقذف به الحضارة العلمية التقانية لم يكن وليد إرادة إنسانية خططت له من أجل مزيد من سعادة الإنسان، بل هو في كثير من الأحيان وليد الصدفة والهوى. وليد أداة غدت معقدة وغدت تعمل بمنطقها الخاص، هي أداة الإنتاج التي ولّدها العلم والتقانة. وقد غدت تلك الأداة إلى حد كبير بعيدة عن الأغراض التي ولدت من أجلها، نعني سعادة الإنسان وتوليد الحضارة الجديرة بالإنسان، وأصبحت تعمل لذاتها من أجل ذاتها، وغدت غاية بعد أن كانت وسيلة.

أوَلم يبلغ بعضهم حد القول بأن الغرب صدفة (l'occident est un accident)؟ أوَلم يصبح الإنسان صاغراً طائعاً أمام سلطان الآلة التي أحسنت إليه دون شك حين حررته من كثير من الأعمال الآلية الرتيبة التي كان يقوم بها، ولكن في مقابل استعبادها له إلى حد بعيد، ولا سيما في الجوانب اللصيقة بطبيعته الإنسانية؟

(هـ) ولا أدل على فقدان القيادة الإنسانية للعالم، من الضياع الأخلاقي والقيمي الذي يعاني منه إنسان العصر الحديث، بل لا أدل على ذلك من أنه بلغ في هذا الضياع مبلغاً جعله يتساءل: هل من حاجة إلى قيم أصلاً؟ أوَليس من الممكن أن يقوم عالم إنساني بلا قيم؟ بل يذهب المنكرون للقيم هؤلاء مذهباً أبعد حين يعتبرون أن تمسك الإنسان بقيم خلقها المجتمع هو ضرب من الامتهان لقيمة الإنسان، وشكل من أشكال الطغيان على حريته، ولون من ألوان تسلط الإنسان على الإنسان.

وليس المجال مناقشة مثل هذه النظرات المتطرفة. وما يعنينا هنا هو **أولاً** التذكير بوجودها والاستشهاد بها للتدليل على الضياع القيمي في عصرنا. وهو **ثانياً** أن ندرك من خلالها جانباً مما يحدثه التغير السريع في العصر والتطور المذهل في العلم والتقانة

(التكنولوجيا) المصحوب بفقدان القيادة الإنسانية لهما، من أزمات إنسانية عميقة جادة، تطرح قيمة الإنسان كله على بساط البحث حين تطرح قيمه.

ذلك أن السؤال الهام الذي ينبغي أن يطرح في هذا السياق هو الآتي: هل تقوى أي حضارة على تغيير طبيعة الإنسان تغييراً جذرياً؟ وماذا يعني هذا التغيير الجذري إن حدث: هل يعني ارتقاء الإنسان في معارج إنسانيته وصعوده إلى مستويات إنسانية أسمى، أم يعني الهبوط إلى مستوى الحياة العضوية الغرزية الحيوانية؟

وإذا كان الجواب عن هذا السؤال شاقاً، وإذا كنا عاجزين عن الخوض فيه في حدود هذا الفصل، فإن منطلق ذلك الجواب في نظرنا هو تأكيد ما يشهد به الواقع والتاريخ وما تدل عليه الدراسات النفسية والاجتماعية والفلسفية، من أن الإنسان بالتعريف كائن ذو قصد وهدف وأنه لا يستطيع الحياة بلا هدف يؤمن به، وأنه يزداد رقياً في معارج إنسانيته حين يجد الرسالة التي يؤمن بها والتي يكتسب وجوده الإنساني من خلالها معناه. إنه، كما يدل الواقع وكما تدل الأبحاث لا يستطيع أن يلصق بحمأة الأرض ويحيا حياته البيولوجية المحضة ما لم يتخلّ عن إنسانيته، إن صحّ أن في وسعه أن يتخلّى عنها، أي عن طبيعته التي جبل عليها بوصفه إنساناً، أي كائناً ما هو بالملاك ولا هو بالشيطان، بل هو عوان بينهما، تتوق طبيعته الإنسانية الملكية دوماً إلى التغلب على طبيعته الحيوانية والشيطانية. وهذا هو الذي يفسّر ما يتعرض له إنسان العصر الحديث من اضطرابات وأمراض في حياته النفسية حين يجرّب التنكر لطبيعته الإنسانية عن طريق تنكره للقيم الإنسانية. ولا نغلو إن قلنا إن الطبيعة الإنسانية، حين ينكرها إنسان العصر الحديث، ظناً منه أن في وسعه أن يغيرها أو أن يتنكر لها، تنتقم لنفسها عن طريق وقوعها في الاضطراب والتفكك والحيرة، أي عن طريق احتمائها بالمرض.

(٦) تشهد على ما يؤدي إليه فقدان القيم من ضياع وتخريب لنفس الإنسان المعاصر، ظاهرة أخرى تسم عصرنا هي النمو المفرط للأنانية والفردية. وليس جديداً أن نقول إن إنسان العصر الحديث، ولا سيما في البلدان المتقدمة، يزداد تقوقعاً حول ذاته يوماً بعد يوم، ويزداد عبادة لفرديته ولوجوده الفردي. وليس جديداً كذلك أن نقول إن حرارة التواصل الإنساني وروح المحبة والتعاون ومشاعر التعاطف بين بني الإنسان أمور تنحسر يوماً بعد يوم، لتفسح المجال لصقيع العزلة ولروح الكراهية والتنافس الوحشي وللاقتتال من أجل المزيد من الكسب بين بني الإنسان أفراداً وجماعات. وذُوار البحث عن امتلاك أكبر قدر من الأشياء يسيطر على حياة الدول وحياة الناس، بحيث يجعل الإنسان حقاً «ذئباً على أخيه الإنسان».

وتتبع نزعة التمركز حول الذات هذه، نزعة البحث عن شيء واحد ووحيد: هو المتعة الفردية. وهذا البحث الضيق عن المتعة الفردية المباشرة، عن اللذة الجسدية

غالباً، يولّد أيضاً اضطرابات مردها مغالبة الطبيعة الإنسانية كما ذكرنا منذ حين. وهي اضطرابات كثيراً ما تتجلى في آن واحد في نزعات ماسوشية (نزوع إلى تعذيب الذات) ونزعات سادية (نزوع إلى تعذيب الآخرين). ولا أدل على ذلك من انتشار المخدرات (بأحدث أنواعها وأشدها فتكاً) انتشاراً مروعاً في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد دلّت دراسة هامة أذيعت نتائجها في شهر تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٩ على أن ذيوع هذا الوباء يرجع إلى جملة البنية الاجتماعية في ذلك البلد، أي إلى مقومات الثقافة الأمريكية الحديثة وما تفرزه من أدواء. ومما تكشف عنه هذه الدراسة أيضاً ذيوع مظاهر أخرى مرضية ناجمة عن البنية الثقافية الشائعة، منها التسابق على المتعة الجنسية، والتفاخر بها بين الأقران.

بل لعل من مظاهر تلك الاضطرابات النفسية والضياع النفسي (الناجم عن فقدان القيم الروحية والسند الروحي أو الاجتماعي غالباً) انتشار اللجوء إلى السحر والشعوذة وما جرّ جرّهما انتشاراً يزداد بشكل مروّع ومخيف في البلدان المتقدمة، بل في أكثرها تقدماً (حوالى ٢٠ بالمئة من السكان في فرنسا يرتادون مؤسسات أو أفراداً يتقنون أساليب السحر والشعوذة ويلجأون فيها إلى الوسائل القديمة والحديثة المبتكرة معاً، كما دلّ على ذلك عرض قدمه التليفزيون الفرنسي مساء الثلاثين من تشرين الأول/أكتوبر ١٩٨٩. وأكثر من هذا يقال في ما يجري في الولايات المتحدة الأمريكية، بل إن بعض اختصاصيي السحر والشعوذة غدوا أشخاصاً عالميين يجوبون البلدان وينتقلون من مكان إلى آخر من أجل شفاء المصابين بالعلل المختلفة، أو الذين يشكون من مشكلات عائلية واجتماعية معينة، بل حتى من أجل مساعدة أرباب الأعمال على تنظيم أعمالهم، ومساعدة الأفراد على اختيار الوقت المناسب لبعض نشاطاتهم العامة أو الخاصة، وتقديم العون لذوي الثراء من أجل زيادة ثروتهم، ولذوي الفاقة من أجل الخروج من فاقتهم... وكلنا يعلم كيف لجأ ويلجأ بعض رؤساء الدول الكبرى (أمثال الرئيس الأمريكي السابق، «ريغان» إلى استشارتهم).

(٧) بدهي أن يهتز، وسط هذه المنازع الفردية والأنانية الباحثة عن المتعة الذاتية وحدها، كثير من المؤسسات الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة. فالعلاقة الأسرية لا تقوم إلا من خلال الارتباط بقيم غيرية مشتركة. واهتزاز القيم أو زوالها لا بد أن يؤدي حكماً إلى اهتزاز الكيان الأسري. واتخاذ المتعة الفردية شرعة ومنهجاً يكاد يلغي مبرر وجود الحياة الأسرية، ولا سيما حين تغدو هذه المتعة مشروعة على أي شاكلة وصورة. وزوال الأسرة، وهو ما ينذر به الانقلاب القائم في العلاقات الجنسية، يعني في أعماقه زوال آخر معقل من معاقل إنسانية الإنسان، والانحدار في شتى المجالات نحو تطاحن بين بني البشر لا يعرف حتى بعض قواعد الاقتتال بين بني الحيوان. فالأسرة كانت دوماً ملاذاً للمحبة والغيرية والتضامن الإنساني والتضحية والبذل في سبيل الآخرين، حتى ولو اهتزت هذه المعاني في سائر جنبات الحياة. وعندما يهتز

كيان الأسرة بالتالي، لا بد أن تفقد هذه المعاني الإنسانية معقلها ومولّدها الذي أبقى عليها حتى اليوم. وهكذا يؤدي اهتزاز القيم في مجتمعنا المعاصر إلى اهتزاز الأسرة من جانب، كما يؤدي اهتزاز الأسرة من جانب آخر إلى اهتزاز القيم الإنسانية العامة، بل إلى التطويح بها.

وقد تكاثرت في أرجاء العالم كله الدراسات التي تتحدث عن آفات الأسرة الحديثة، أو آفات انحلالها بتعبير أصح. ومن الدراسات الحديثة بهذا الصدد دراسة نشرتها **مجلة العلوم الإنسانية**(1) حول «الأسر الجديدة». وتتريث الدراسة بوجه خاص عند اضطراب العلاقات بين الوالدين والأولاد، وعند مشكلة «البنوة» وانتساب الأولاد ونَسبهم، وعند ما ينتظر الأسرة الفرنسية عند مطلع القرن القادم. وتشير الدراسة إلى ظاهرة مهمة ذائعة في فرنسا والبلدان المتقدمة، وهي الأهمية المتزايدة التي تعطى للحياة الفردية، الخاصة وانعكاساتها بالتالي على حياة الأسرة وما تولد من وهن في العلاقات بين الزوجين أو بين الآباء والأبناء، وتعدد بعض المشكلات الأسرية العسيرة التي سيواجهها الفرنسيون في القرن القادم في مجالات ثلاثة: مشكلة النسب والانتساب (لمن ينتسب الولد: إلى أمه وأبيه أم إلى أبيه وحده أم إلى أمه وحدها أو إلى «الفراش»، أي والده الفعلي)، ومشكلة التضامن بين الأجيال والعلاقات بين الآباء والأبناء، ومشكلة وضع المرأة المزدوج بين العمل والأمومة. هذا بالإضافة إلى ما تشير إليه الدراسة من تناقص معدلات الولادات منذ التحولات الكبرى التي جرت في حياة الأسرة حوالى عام ١٩٨٠، والتي أدت إلى انخفاض معدل الخصوبة لدى المرأة الفرنسية إلى ١,٧ طفل لكل امرأة، في حين أن عدد حالات الزواج ظل ثابتاً تقريباً، وتحلّق حول ٢٨٠٠ ألف حالة زواج سنوياً، كما أن عدد حالات الطلاق لم تتغير (زوج واحد من كل ثلاثة أزواج).

وتشير الدراسة بإسهاب إلى انفصام عرش الأسرة، وما يولّده من مشكلات على رأسها مشكلة نسب الأولاد كما ذكرنا، وإلى تفكك الصلة العريقة الأساسية بين الرابطة العضوية البيولوجية وبين الرابطة الاجتماعية الأسرية، وإلى انبثاق الحياة الزوجية خارج إطار الزواج المشروع، بل فيما يتجاوز العلاقة بين المرأة والرجل أحياناً.

(٨) وطبيعي بعد هذا كله ألا ينعكس اهتزاز القيم ونمو الفردية والأنانية على حياة الأفراد داخل المجتمع الواحد فحسب، بل لا بد أن يكون له صداه وانعكاساته

---

(١) «الأسر الجديدة،» **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد ٢٦ (أيلول/ سبتمبر - تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٩٩).

على الصلات القائمة بين المجتمعات والدول، ولا سيما بين المجتمعات الغنية والمجتمعات الفقيرة.

ولا حاجة إلى القول إن سيطرة الإنسان الاقتصادي (Homo economicus) وغياب القيادة الإنسانية للتطور العلمي التقاني (التكنولوجي)، والضياع الخلقي والقيمي، ونمو الروح الفردية المغرقة، أمور تجعل العلاقات بين المجتمعات والدول قائمة على السلطة والقوة والتنافس، على أكبر كسب ممكن، بل لا حاجة إلى القول إن سيطرة هذه المظاهر السلبية لا تؤدي إلى تخريب العلاقات بين الأمم فحسب، بل تؤدي إلى تخريب البيئة والطبيعة في كل مكان، فضلاً عن أنها تؤدي إلى تخريب الحياة النفسية لبني البشر أنّى كانوا.

ومهمة الأمم النامية بوجه خاص، وسط هذا التكالب العالمي على الثروة والربح والسيطرة، مهمة صعبة شاقة. فالأزمة الاقتصادية العالمية تصيبها قبل سواها. والأزمات الخلقية التي تفرزها الدول المتقدمة بوجه خاص تسري إليها وتجعل مسيرتها نحو التقدم محفوفة بالصعاب. والإنسان الذي هو سبيلها الأساسي نحو التنمية تصيبه آثار التغير والحيرة والضياع القيمي التي تشكو منها الحضارة في البلدان المتقدمة، وكثيراً ما تجعله معطّل القوى تائه القصد. وآفات حضارة غدت متأنقة مترفة وكادت تغزوها مزالق سطوع نجمها، تنسلّ إلى حياة هذه الأمم النامية قبل أن تخطو الخطوات الأولى في طريق التقدم، وتجعل سعيها نحو هذا التقدم متثاقلاً بل حائراً.

ويزيد في صعوبة الأزمة، أن الدعوة المتكررة إلى إقامة نظام اقتصادي جديد (فضلاً عن النظام الثقافي العالمي والنظام الإعلامي العالمي) دعوة لما تجاوز بعد التبشير الفكري من قبل بعض المنظمات والأفراد، بل لعلها قد طويت نهائياً في السنوات الأخيرة، بعد سقوط الاتحاد السوفياتي وهيمنة الاقتصاد الحر السائب والليبرالية التي لا يضبطها ضابط.

ب ـ مكاسب الحضارة الحديثة

هذه الصورة التي قد تبدو قاتمة، صورة حضارة عصرية متأزمة، ينبغي ألا تنسينا الوجه الآخر للعملة، نعني محاسن هذه الحضارة ومكاسبها ومعطياتها الايجابية، بل إن تلك الآفات التي تشكو منها هذه الحضارة ما كانت لتكون لولا المكاسب الكثيرة التي قدمتها. وآفات تلك الحضارة، كما سبق أن قلنا، لصيقة بمكاسبها وجوانب العطاء الايجابي فيها، بل هي وليدة تلك المكاسب. أوَليست الآفات والمكاسب على حد سواء وليدة تلك الحضارة العلمية التقانية (التكنولوجية) المحملة بالخصب والعطاء والوعود الكبيرة والحاملة للآفات والأمراض في الوقت نفسه؟

والمعطيات الايجابية للحضارة الحديثة أكثر من أن تحصى، ولا تتسع للتفصيل

فيها حدود هذه الدراسة. ومن هنا سوف نقتصر على أبرزها وعلى أكثرها ارتباطاً بالتربية والأهداف التربوية.

(١) لعل أول مكتسبات الحضارة الحديثة وأهمها نمو روح المبادرة والخلق والابداع لدى إنسان العصر الحديث، تلك الروح التي هي في خاتمة المطاف المحرك الأساسي للإنتاج والتقدم. لقد خلق هذه الحضارة بشتى صورها وأشكالها الروّادُ في مختلف المجالات، الذين ارتادوا الآفاق البعيدة في المكان والفكر والبحث، والذين حلّقوا بأخيلتهم عالياً ليفتقوا دروباً جديدة وليبتكروا رؤى وعوالم محدثة. ولا نغلو إذا قلنا إن الحضارة العلمية التقانية (التكنولوجية) الحديثة هي أولاً وقبل كل شيء وليدة الخيال، الخيال المبدع الخلاق. إنها وليدة ما يسميه علماء نفس الإبداع الذكاء المباعد أو المجانف في مقابل الذكاء المقارب الذي يكتفي بحل المشكلات، ولا يأبه لاكتشاف آفاق جديدة.

والإبداع يكون حين يحطم الإنسان القيود التي تغلّه، وتحطيم القيود معنى إيجابي يحمل مع ذلك بذور انقلابه إلى ضياع وفوضى. وهذا ما عنينا حين أشرنا إلى الترابط العضوي بين مكاسب الحضارة الحديثة وآفاتها. وهو ما يجعلنا ندرك أن علاج آفات الحضارة الحديثة لا يكون عن طريق القضاء على مكاسبها، بل يكون، كما قلنا وكما سنقول، عن طريق تعديل وجهة تلك المكاسب من خلالها وداخلها. أما النكوص عن المكاسب خوفاً مما قد تولده من آفات، فمعناه قتل إمكانات ولادة أي حضارة، بل قتل طبيعة الحياة الإنسانية.

(٢) يرتبط بهذا المظهر الإيجابي الهام من مظاهر الحضارة الحديثة، نمو مشاعر الحرية والديمقراطية نمواً كبيراً لم تعرفه من قبل.

لقد نمت روح الحرية، الحرية الفردية وما يرتبط بها من ديمقراطية سياسية، في معظم بلدان العالم المتقدم. ولم يعد من المقبول التطويح بها، باسم مصلحة المجتمع، بل غدا المطلب الحفاظ عليها من أجل الحفاظ على مصلحة المجتمع. ولئن كانت مسألة العلاقة العضوية التي ينبغي أن تقوم بين تفتح الفرد وتفتح المجتمع، بين الديمقراطية السياسية والديمقراطية الاجتماعية، علاقة لم يقيض لها أن تطبق على نحو مُرضٍ في أي أمة، فإن السير نحو تأكيد هذه العلاقة يأخذ مجراه صعداً يوماً بعد يوم. وفي انتظار توليد صيغة متوازنة بين الحريات الفردية وبين المصالح الاجتماعية، لم يعد من المقبول، في معظم دول العالم أن يطوّح بالحريات الفردية باسم مستقبل يتم فيه التزاوج بينها وبين الأهداف الاجتماعية. فالحريات الفردية تبدو لمعظم أبناء العصر الحديث قادرة، حين تنطلق وتبدع، على توليد التوازن المنشود بينها وبين الأهداف الاجتماعية. أما العكس، نعني التطويح بالحريات الفردية باسم الأهداف الاجتماعية، فيبدو لإنسان العصر الحديث غير مضمون النتائج، بل يبدو وكأنه سيؤدي في خاتمة

المطاف إلى التطويح بكلا الحسنيين، الحريات الفردية والأهداف الاجتماعية.

ومن نتائج نمو منازع الحرية والديمقراطية في العصر الحديث، انحسار كل ما يتصل بالسلطة والتسلط يوماً بعد يوم. فتسلط الإنسان على الإنسان، بشتى أشكاله ومظاهره، غدا أكبر الرذائل وأشنع الجرائم. وبلغ الأمر بهذا المنزع حداً أدّى إلى توليد أفكار واتجاهات متكاثرة تطالب بالتقليل من سلطة الدولة، وبعدم تدخل الدولة إلا في إدارة الشؤون العامة وتسييرها، وبإحجامها عن أي نزوع إلى وضع مشروعات فكرية أو ايديولوجية كبرى من أجل تغيير المجتمع وإعادة صياغته. فمثل هذا النزوع، في نظر أصحاب هذا الرأي الرافض لسلطة الدولة، لن يؤدي إلا إلى تسلط الدولة على المواطنين باسم المبادىء الكبرى، إذ كثيراً ما تصبح المبادىء تتويجاً أسمى للوحشية على حد تعبير كارل ماركس. ومن هنا يدعو بعضهم إلى ما أطلق عليه اسم الايديولوجيا الناعمة، بل يبشر بنهاية الايديولوجيات وانحسار دور الدولة.

وههنا أيضاً يطالعنا ظهر المجنّ، أي الوجه الآخر للعملة. فمن شأن هذا المنزع، حين يمضي إلى أبعد نتائجه، أن يقوّض في النهاية أحد المقومات الهامة لبقاء أي مجتمع، نعني السلطة والسلطان، وهما غير التسلط والعدوان من حيث الأصل والجوهر. ولكن، لا بد من قبول هذا التآخذ الجدلي بين السلب والإيجاب في شتى مظاهر الحياة العصرية الحديثة، ولا بد من المضي قُدُماً نحو مزيد من الحرية والديمقراطية مع العمل، من داخلهما، على استخراج أفضل معانيهما.

ذلك أن ما ييسر دوماً تجاوز ما في مظاهر الحياة العصرية الايجابية من بذور انقلابها إلى مظاهر سلبية، ذيوع جو الحرية والديمقراطية، وما يلحق به من انتشار رياح الحوار والتفاعل بين الآراء. ولئن كانت الضمانة الكبرى التي تبشر دوماً بتصحيح انحرافات الحضارة الحديثة هي الحرية نفسها، فإن انحرافات هذه الحرية لا يصححها كذلك إلا المزيد منها.

ولكن لا بد من القول إن هذه الظاهرة التي تميّز عصرنا، ظاهرة الحرية والديمقراطية، وما تزال طفلاً وليداً، بل لعلها أخذت تشهد تراجعاً واضحاً في السنوات الأخيرة، بسبب ما يرتكبه أصحاب هذه الدعوة الديمقراطية وروادها أنفسهم من ضروب السلوك الفردي والجماعي والدولي التي أدت وتؤدي إلى اهتزاز الإيمان بهذه الدعوة - على نحو ما تطبق - لدى الجمهرة الكبرى من أبناء الإنسانية. ويردّ هذا الانحراف عن الديمقراطية التناقض الذي لا بد أن يقوم بينها وبين منازع الهيمنة والسيطرة على العالم، تلك المنازع التي يشتد زخمها يوماً بعد يوم لدى الدول الكبرى، وعلى رأسها الولايات المتحدة. هذا بالإضافة إلى ما يقوم من تناقض أساسي عضوي بين الدعوة إلى الحرية والديمقراطية من جانب، وبين الدعوة إلى الليبرالية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية «السائبة» و«الوحشية» من جانب آخر، حتى لكأن العالم - في

إطار ما يسود فيه من هيمنة اقتصادية وسياسية وعسكرية ـ يحاول أن يتحرر من عبودية الرجال، فإذا به يقع في عبودية المال والرجال معاً.

ومع ذلك فإيمان الكثرة الكاثرة من بني الإنسان ـ في العالم المتقدم بوجه خاص ـ بحرية الإنسان وبالمبادىء الديمقراطية التي لم يبلغها الإنسان الحديث إلا بعد نضال طويل وتضحيات جسيمة، لا بد أن يكون قادراً فيما نعتقد على تصحيح انحرافات أصحاب السلطان السياسي والاقتصادي في هذا المجال، لا سيما أن مستقبل الانسانية الموعود رهنٌ بتحقيق مطلب الديمقراطية هذه بأعمق معانيها.

(٣) ينجم عن نمو روح الخلق والإبداع لدى إنسان البلدان المتقدمة، وعن عمق مشاعر الحرية والديمقراطية لديه، تفتح جوانب من الإنتاج وثيقة الصلة بطبيعة الإنسان، على رأسها النشاطات الثقافية بأشكالها المختلفة.

صحيح أن النشاط الثقافي في عصرنا محكوم إلى حد كبير بعوامل خارجة عنه، كالربح والدعاوة وسواهما. غير أن الصحيح كذلك أن هذا النشاط الثقافي غدا في عصرنا نشاطاً مفرطاً في ثرائه، متنوع الأوجه، عميق الجذور الإنسانية في معظم الأحيان. وهذا دليل آخر على ائتلاف السلب والايجاب في حياتنا المعاصرة وفي أي حياة. فلأي تقدم في الحياة مشكلاته، سوى أن مشكلات الحياة الغنية أكثر تقدماً وأخطر شأناً.

ومهما يكن شأن «الغزو الثقافي» و«الاستلاب الثقافي» وسيطرة النماذج الثقافية المتقدمة على سواها، يظل من الصحيح أن أمام إنسان العصر الحديث، أنّى كان، ثروة من الثقافة يستطيع أن يمتص منها الشيء الكثير ليدخله في صلب تكوينه وثقافته وليحقق التفاعل بينه وبين هويته الذاتية، بحيث يغنيها ويفجّر فيها قوى الإبداع والعطاء. وبتعبير آخر إن رفض التغريب (occidentalisation) ـ نعني رفض التأسي بنموذج الثقافة الغربي ـ لا يعني رفض التحديث (modernisation) الذي هو مطلب لا بد منه لكل الشعوب.

وعندنا، أن الطريق المأمون لتفجير طاقات التقدم وقوى الحُركة والعطاء لدى الشعوب النامية، هو أولاً وقبل كل شيء طريق تعرُّف هذه الشعوب على ذاتها وأهدافها بوساطة «الصدمة» التي تولدها لديها ثقافة الآخرين وثقافة العالم المتقدم بوجه خاص. إنها بذلك تجد نفسها عن طريق «تصادمها» وتفاعلها مع غيرها. وعندما تجد نفسها تجد طريقها وأهدافها.

بل نذهب إلى ما هو أبعد من ذلك. فالإبداع الذي هو سمة الحضارة الحديثة الأولى، والذي لن تقوم للدول النامية حضارة بدونه، لا بد أن يكون النتيجة الحتمية لهذا التواصل مع الثقافة الحديثة من خلال ما تولده من «أوبة» صادقة إلى الذات،

واستجواب لها، بل شك بها يوصل في النهاية إلى يقين مكين.

وغني عن البيان أن هذه الثقافة الغنية التي يجود بها العصر، لا تقتصر على الثقافات الإنسانية، من فلسفة وأدب وفكر وسواها، كما لا تتسع لتضم الثقافة الغنية بأشكالها المختلفة (كالفنون التشكيلية، والمسرح والسينما)، بل تضم أيضاً الثقافة العلمية، التي لا يمكن فهم العصر الحديث بدونها.

(٤) من المظاهر الايجابية في عصرنا الحديث، مظهر آخر متصل بسابقاته وبالمظهر الثقافي بوجه خاص، نعني نمو النشاطات الترويحية، وما يتصل بها من عناية بالنشاط الجسدي ومن عناية صحية، وما يرتبط بذلك كله من اهتمام بالطفولة والشيخوخة بوجه خاص. وقد أفردنا هذا المظهر على حدة، لما له من أهمية عامة، ولما له من انعكاسات في ميدان التربية، ولتزايد الاهتمام به في عصرنا تزايداً يدعو إلى الكثير من التأمل في معانيه الإنسانية العميقة.

يضاف إلى هذا أن هذا المظهر يلتقي بواحد من أهم مقومات تراثنا الأصيل، نعني العناية بالكبار والصغار عناية خاصة (رحمة الصغار وتوقير الكبار كما جاء في الحديث الشريف). ولا حاجة إلى القول إن الآية القرآنية الكريمة التي توصي بالأبوين **﴿وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إيّاه وبالوالدين إحسانا. . .﴾**[٢] تظل شعاراً خالداً لا يَعْدله في العناية بالكبار أي شعار.

وأياً كانت الحال، فمما لا شك فيه أن اتجاه أي حضارة إلى مزيد من العناية بالأطفال والكبار، وإلى تقديم الخدمات الترويحية، وإلى الاهتمام بأوقات الفراغ، وإلى توفير العناية الصحية، أمور تعتبر من أكبر المؤشرات على رقي تلك الحضارة في معارج الإنسانية، وعلى تسخير نفسها في سبيل خدمة الإنسان بوصفه إنساناً، بصرف النظر عن عطائه الاقتصادي أو دوره الاجتماعي.

ومن أبرز الشواهد على اهتمام العالم المعاصر، في البلدان المتقدمة، بهذه النشاطات جميعها، ما نجده من عناية فذة بالحدائق العامة والساحات الرياضية وأماكن التزلج ومرابع الاصطياف، وما يفاجئنا من إكبار، قد يبدو مفرطاً، للرياضة البدنية والمسابقات الرياضية بشتى صورها وأشكالها.

(٥) يتبع هذا المظهر مظهر آخر أعم منه وأشمل، هو نمو وسائل الرفاهية بوجه عام وتجويدها والتأنق فيها. وقد يبدو هذا المظهر نتيجة طبيعية لنمو إنتاج السلع الأساسية والكمالية وما يولده من نمو النزعة الاستهلاكية المفرطة، نزعة «الاستهلاك من أجل الاستهلاك». وقد يكون في هذا القول جانب من الصحة. غير أن علينا أن

---

(٢) **القرآن الكريم**، «سورة الإسراء،» الآية ٢٣.

نعترف بعد هذا بأن ثمة جهوداً إيجابية مقصودة، ضخمة ورائعة، في سبيل توفير أكمل الخدمات والاستجابة للحاجات جميعها حتى ما صغر منها، انطلاقاً من احترام الإنسان كإنسان، والرغبة في تيسير سبيل الحياة له، والنزوع إلى تحقيق أقصى حد من السعادة عنده.

وههنا أيضاً، كما في سائر المظاهر، للعملة وجهها الآخر السلبي. فالبحث عن الرفاهية سباق لا حد له، وما يتحقق من الرفاهية يولد الحاجة إلى مزيد منها، ونهم الاستهلاك يتضخم من خلال ذلك كله، ومعه الشعور بالحرمان وعدم الرضا، رغم كل ما يتوافر من رفاهية، بل بسبب ما يتوافر من رفاهية.

ولكنها الحياة، كما قلنا ونقول، تتفتح جميعةً ويداخل سلبها ايجابها. وللتقدم، كما ذكرنا، مطالبه وحاجاته ومشكلاته المتقدمة. ومن قلب هذا التقدم ينبغي أن يقوم سعي مشترك لتصويب وجهة سيره.

(٦) على الرغم من كل شيء، وعلى الرغم من الدعوة إلى رفض القيم كما رأينا، ولّدت الحضارة الحديثة بعض القيم مع ذلك. ولا نعني بتلك القيم تلك المتصلة بالربح والنجاعة والفعالية والإنتاج والنجاح، كما سبق أن ذكرنا، بل نعني القيم الخلقية، لا القيم العملية «الذرائعية» و«الاجرائية» المقصودة من أجل زيادة الكسب.

من تلك القيم، ولعله أبرزها، الصدق مع الذات، ورفع الأقنعة والحجب عنها، وقبولها وإظهارها للآخرين على حقيقتها دون ما زيف أو رياء أو زخرف. ولا ندعي أن هذه القيمة كبيرة الذيوع، ولكن الدلائل تشير إلى أنها آخذة في الانتشار. وفي جو الحرية المطلق والفردية النامية بل المفرطة، من الطبيعي ألا يبقى مبرر للفراق بين المظهر والمخبر، وألا يبقى مرتع للرياء والكذب على الذات وعلى الآخرين، ولخداع الذات للذات كما يقول علماء النفس. ومن هنا يعمّ مبدأ «الوضوح» و«الشفافية» في كل شيء، حتى انه غدا شعاراً إدارياً وسياسياً تجري المطالبة به في ميدان الإدارة وفي عالم السياسة.

وينجم عن هذا الصدق مع الذات قيم غيرية جديدة، ذلك أن انكشاف النفوس بعضها أمام بعض يؤدي إلى تواصلها، بل إلى عمق ذلك التواصل، لا سيما أن من أمائر الصدق مع الذات كشف ما فيها من ضعف إنساني ونقائص وثغرات غدت تعتبر من مقومات أي نفس إنسانية ولا حاجة إلى إخفائها وطمسها. وقبول المرء لضعفه والإفصاح عنه يقودانه إلى اللقاء بينه وبين سواه لقاء أنقى وأسلم، بل هما يقودانه إلى محبة «الآخر» من خلال ضعفه، وإلى الرغبة في التعاطف معه من خلال عجزه الإنساني. وفي هذا كله، يبدو وكأننا أمام ولادة منازع غيرية من طراز جديد.

ومن هنا نجد ذلك العطف الخاص لدى أبناء المجتمعات الحديثة على المعوقين

جسدياً ونفسياً، والشيوخ والعجزة، والمصابين بأمراض غير قابلة للشفاء، وسواهم ممن يحملون على أكتافهم أثقال الضعف الإنساني. وعندنا أن هذا الضرب من العطف مستمد إلى حد كبير من البيئة النفسية الجديدة التي نجدها في العالم المعاصر، بيئة الإقرار بآفات الذات وبالعجز الإنساني والتعاطف معه بالتالي، قبل أن يكون مستمداً من القيم الخلقية التقليدية.

ومن القيم الخلقية التي ولّدتها الحضارة أيضاً، النظرة إلى المرأة نظرة الشريك والند. ونستطيع أن نقول ان صورة المرأة الخاضعة الذليلة، أو المخلوقة لمتعة الرجل، أو التي هي «لعبة الرجل» وزينته، قد زالت إلى غير رجعة من أذهان الكثرة الكاثرة من أبناء العصر الحديث في الدول المتقدمة.

صحيح أن في الإباحية الجنسية التي غدت شائعة ضرباً من الردة، في شكل جديد، إلى دور المرأة المجعولة للمتعة. وصحيح أن ثورات تحرير المرأة وثورات التحرر الجنسي لم تعطِ نتائج كلها إيجابية، بل كان لها، في ما يتصل بسعادة المرأة ومكانتها، بعض النتائج السلبية، بحيث يصح أن نقول إنها انقلبت على أصحابها ودعاتها وكادت تكرس عبودية المرأة، ولكن على شاكلة جديدة وفي إطار ظاهري من الحرية. وصحيح كذلك أن المرأة دفعت وتدفع ثمن تحررها غالياً. ولكننا نعود فنقول، إنها طبيعة التقدم وإنه اللقاء العضوي، في صلب منطق الحياة، بين الإيجاب والسلب. والسبيل دوماً هي سبيل المزيد من التقدم لتجاوز مشكلات التقدم المتقدمة.

ومهما يكن من أمر، فإن دخول المرأة معترك الحياة، ولّد عالماً إنسانياً جديداً، تفاعل فيه دور المرأة مع دور الرجل، وولد من تفاعلهما جو خصيب وسليم، وتفاعلت فيه طبيعة المرأة مع طبيعة الرجل، وولد من ذلك تكامل إنساني نجم عنه مركّب انتاجي جديد عامر بالعطاء.

٢ ـ الاتجاه الثاني: اتجاهات الواقع العربي

ولننتقل الآن إلى الواقع العربي، كي نستخلص مما قدمنا من تحليل له في القسم الثاني من هذا الكتاب، أهم مقوماته، ولا سيما تلك المتصلة بواقع الإنسان فيه وبالتربية وفلسفتها بالتالي.

وقبل أن نمضي إلى بيان مشكلات هذا الواقع ونقائصه من جانب ومزاياه ومحاسنه من جانب آخر، لا بد أن نذكّر، تأكيداً لالتحام المشكلات والنقائص بالمزايا والمحاسن، أن المجتمع العربي يتسم بسمة شاملة تحدد سائر سماته، هي أنه، كما سبق أن ذكرنا (في الفصل السادس) مجتمع انتقالي، يمر بمرحلة انتقالية، تسير به من التخلف بمقوماته المختلفة إلى التقدم الذي لم تتضح أشكاله بعد. ومن هنا فهو في حال صراع مع ذاته. إنه يرفض حاضره متسائلاً باحثاً عن مستقبله. إنه مجتمع مغترب

عن ذاته يسعى لتجاوز اغترابه على حد تعبير حليم بركات[٣]. وثقافته ما تزال ثقافات متعددة تبحث عن وحدتها. وهي في حال تناقض وصراع وصيرورة على حد تعبير حليم بركات أيضاً[٤]. فهنالك الثقافة التقليدية والثقافة الحديثة. وهنالك الثقافة المتطلعة إلى الماضي والثقافة المشرئبة نحو المستقبل. وهنالك قيم الاتباع وقيم الابداع.

وهذا الواقع الانتقالي يولّد عسراً وتأزماً، كما يولّد حركة ديناميكية وحياة. والهام ألاّ يولّد التجاذب عطالة وعقماً. والمهمة الصعبة المطلوبة هي في شدّ أزر العوامل الخصيبة والمقومات الحية المتحركة المبدعة داخل هذا الصراع، أياً كان مصدرها. ونعني بالمقومات الحية والمبدعة تلك القادرة على مواجهة مشكلات المستقبل العربي في إطار العصر الحديث، وعلى توليد مركب جديد من القيم والاتجاهات يضرب بجذوره في أعماق الثقافة العربية والتراث العربي، كما يغني تلك الثقافة ويجددها عن طريق سواها.

وطبيعي في مثل هذا المجتمع الانتقالي الذي تتجاذبه تيارات مختلفة أن نجد مظاهر سلبية عديدة وأن نجد مظاهر ايجابية كذلك. ومن الهام أن نذكر، منذ البداية، أن السلب والايجاب متحدان على شكل متلاحم ههنا أكثر من تلاحمهما في ما وجدنا من مظاهر الحياة العصرية الحديثة. ولذلك كان الفصل بين المظاهر السلبية والمظاهر الايجابية فصلاً لا يخلو من اصطناع، أبقينا عليه تسهيلاً للعرض.

أ ـ معالم أزمة الواقع العربي

(١) تخلّف الإبداع وجموده

قد لا نسرف إن قلنا إن السمة الأولى والأساسية من سمات أزمة المجتمع العربي تخلّف الإبداع وجموده، في شتى مجالات الحياة. ومهما تكن التفسيرات التي يفسر بها المفكرون والباحثون هذا التخلف في الإبداع، يقوم بينهم شبه إجماع على أن المجتمع العربي، منذ زوال الدولة العربية الإسلامية، وبوجه خاص منذ سقوط عاصمتها بغداد على يد أخلاط المغول والتتر، دخل في مرحلة سبات طويلة، وإن قطعتها بعض الصحوات القليلة، وأنه ظل قروناً ممتدة يجتر ذاته، دون أن يبدع شيئاً جديداً إلا في حالات نادرة.

وهكذا نضب الإبداع العلمي [٥] الذي أطلقت الحضارة العربية الإسلامية

---

(٣) حليم بركات، **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي**، ط ٢ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥)، ص ١٣.

(٤) المصدر نفسه، ص ٣٥٧.

(٥) بين المراجع العديدة في هذا المجال يحسن الرجوع إلى الكتاب الآتي: مصطفى طيبة، **الثورة العلمية والتكنولوجية والعالم العربي** (القاهرة: دار المستقبل العربي، ١٩٨٣).

شرارته في العالم، ولم تكمل هذه الحضارة ما بدأته من بواكير البحث العلمي التجريبي، ومن نقل العقل الإنساني من الدوران حول الذات (كما كان عند اليونان) إلى الدوران حول الأشياء (وهو قوام المعجزة العربية لدى بعض الباحثين، من مثل فانتيجو (Ventéjoux) وراندال (Randall)). وإلى جانب نضوب العلم، تخلّف الإبداع في شتى مجالات العطاء الفكري والأدبي والديني، وغلبت المحسنات والتفسيرات اللفظية الشكلية على الأصل والجوهر، وطغى المبنى على المعنى، والنقل على العقل، إلى غير تلك من أمائر تراجع الإبداع وتخلّف العقل العربي، على نحو ما رأينا مفصلاً في الفصل الخاص بالواقع العربي (الفصل السادس). ومثل ذلك يقال عن جمود الإبداع العربي في سائر ميادين الحياة الفكرية والأدبية والاجتماعية والاقتصادية وسواها.

وما يزال المجتمع العربي حتى اليوم يجر أذيال ذلك التخلف في الإبداع الذي عمّر طويلاً، وما يزال في صراع بين الإبداع والاتباع، بين اجترار الماضي بعجره وبجره دون ما إضافة أو تجديد، وبين بث الحياة في هذا الماضي عن طريق تفاعله مع الحاضر والمستقبل.

وهذا التخلف في الإبداع في واقع المجتمع العربي اليوم يشمل شتى جوانب الحياة، ويتجلّى واضحاً في نظام التربية ومناهجها وطرائقها كما سنرى. ونستطيع أن نستبق بعض ما سنتوقف عنده بعد حين (إبان الحديث عن معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة) لنقول إن كل ما في الحياة المدرسية، من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق، ما يزال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وايثار التقليد على التجديد أولاً وآخراً.

على أنه يتجلّى أيضاً بشكل صارخ في عجز هذا المجتمع العربي عن دخول الثورة العلمية التقانية (التكنولوجية) والمشاركة الخلاّقة فيها، مكتفياً باستهلاك منجزاتها. ووراء هذا العجز عجز أعمق، هو ضعف الروح العلمية والتفكير العلمي، بل التشكيك حتى في مبادئه.

لهذا كله توالت الدراسات والأبحاث في البلاد العربية في العقدين الأخيرين بوجه خاص، من أجل الكشف عن أسباب تخلّف الإبداع العربي (أو العقل العربي). وقد رأينا جانباً من تلك الدراسات في كتابات أمثال محمد عابد الجابري وقسطنطين زريق وزكي نجيب محمود وأدونيس وفؤاد زكريا ومعن زيادة وسواهم كثير.

ومن سوء طالع الأمة العربية أن جمود الإبداع العربي حلّ مع بداية انطلاق العقل الأوروبي الذي كان للعرب فضل إيقاظه.

(٢) التقوقع على الذات وضعف الانفتاح على العالم

وترتبط ظاهرة انحسار الإبداع العربي ارتباطاً عضوياً بظاهرة ثانية، لعلها وراء ذلك الانحسار إلى حد بعيد، نعني انغلاق الوجود العربي على ذاته وضعف انفتاحه على التجربة العالمية.

ولا غرابة في أن نحلّ هذه الظاهرة المكانة الثانية بعد ظاهرة انحسار الإبداع العربي، لا سيما إذا ذكرنا أن كثيراً من الكتّاب يردون ذلك الانحسار في الإبداع إلى ضعف الانفتاح على العالم، أو يعتبرون هذا الانفتاح أحد أسباب ذلك الانحسار. والعوامل هنا، على أية حال، متداخلة، تقوم بينها صلة دائرية، ويصعب فصل أحدها عن الآخر.

لقد كان من أسباب الإبداع العربي أيام ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، ما كان في القرنين الثالث والرابع الهجريين بوجه خاص من انفتاح تلك الحضارة على الحضارات الأخرى، ولا سيما اليونانية والهندية والفارسية، وما تمّ بالتالي من تمازج فريد بين الثقافات. ولئن كان من الصعب تحديد بواعث نشوء الحضارات وتقدمها وعوامل تخلفها واندثارها، كما رأينا من قبل، فإن مما لا يختلف عليه الباحثون في علم الحضارة (إن صح أن نسميه علماً) أو في فلسفة الحضارة، القول بأن مما يخصب الحضارات ويفتّق الإبداع فيها، تواصل تلك الحضارات مع سواها، وحوارها مع ما عداها، وامتزاج دمائها الفكرية (إن صح التعبير) بدماء الأباعد عنها. ولعل ما يصدق على الأفراد يصدق على الحضارات. فهي كالأفراد، تضوى (أي تضعف) عندما تجتر ذاتها، ولا تجدّد دماءها، وتؤثر بني القربى على الأباعد (وفي الحديث الشريف: اغتربوا لا تضووا).

ولقد ظل العالم العربي الإسلامي، بعد سقوط الدولة العربية الإسلامية قروناً طويلة يجتر ذاته، بل يغلق النوافذ على العالم. وبعد النهضة العربية وانفتاح الفكر العربي على الفكر العالمي (بوجه خاص بعد حملة نابوليون على مصر وعهد محمد علي الكبير)، ظل هذا الفكر في حيرة وقلق سنوات طويلة، يقدم رجْلاً ويؤخر أخرى، ويخشى على نفسه من التفاعل مع سواه. ورغم الدعوات الفكرية النيّرة التي بثها أمثال رفاعة الطهطاوي وخير الدين التونسي وعبد الرحمن الكواكبي وسواهم، تلك الدعوات التي حاولت فتح الأبواب المغلقة على العالم الخارجي، ورغم التغيير الكبير الذي حدث في هذا المجال في معظم البلدان العربية بعد الحرب العالمية الأولى، ورغم انتشار الكثير من النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المقتبسة من الغرب، ما يزال المجتمع العربي حتى اليوم يشهد صراعاً، يضعف أحياناً ويشتد أحياناً أخرى، بين دعاة الانفتاح على الغرب والعالم وبين دعاة الرجوع إلى الذات والماضي والتراث. ولئن كانت العقود الأخيرة من هذا القرن بوجه خاص قد شهدت ولادة موقف متوازن،

يدعو إلى الانفتاح على التجربة العالمية من خلال الهوية الذاتية والتراث، فإن المواقف العملية في هذا الشأن ما تزال متأرجحة حائرة، وما يزال الموقف من الحضارة العالمية، موقفاً لا يخلو من ازدواج وثنائية وتناقض منطقي. ولعل وراء ذلك ـ كما سبق أن قلنا ـ الخلط بين التغريب (occidentalisation) وهو لا بد أن يكون مرفوضاً ـ وبين «التحديث» (Modernisation) الذي هو مسعى واجب ولازب ولا غنى عنه.

(٣) سلطان الماضي

ذلك أن سلطان الماضي لم يعرف، في ما نعتقد، لدى أية أمة ما عرفه في الأمة العربية. وسلطان الماضي لا يتخذ في المجتمع العربي صورة المرجع الأصيل الهادي للهوية القومية، بل يتخذ صورة السيف المسلط والفرض الغاشم في معظم الأحيان.

ولسنا ممن ينكر شأن الماضي، لا سيما حين نفهمه على أنه تجربة الأمة العربية الإسلامية عبر العصور. ونحن ممن يدرك أعمق الإدراك أن آثار تلك التجربة حالّة فينا، وأننا نحمل معنا منذ ولادتنا الثقافة التي ولّدتها تلك التجربة. غير أن ما ننكره أمران: **أولهما** عبادة الماضي واعتباره النموذج الأمثل للمستقبل، حتى كأننا نسقط المستقبل إسقاطاً خلفياً على الماضي، ونضفي على ذلك الماضي مثلنا الأعلى كما نريده. وهذا التقديس الصنمي ينسى أن ماضي الأمة العربية والإسلامية الممتد عبر العصور لا يعدو أن يكون تجربة إنسانية معروضة لشتى ضروب الخطأ والانحراف، وأن مبادىء الدين الإسلامي لم تجد دوماً تطبيقاً لها في تلك التجربة، كما لا تجد أفضل ترجمة لها فيها. **وثانيهما** إقامة حاجز منيع بين تجربة الأمة العربية والإسلامية الماضية وبين تجارب الأمم الأخرى، وكأن الحضارة العربية الإسلامية غائبة كل الغياب عن ولادة الحضارة الغربية الحديثة، وكأن التفاعل والحوار لم يعرفا سبيلهما إلى تلك الحضارة العربية، لا سيما حين يبلغ الأمر ببعض أصحاب هذا الاتجاه إلى حد القول بأن الحضارة العربية الإسلامية، في شتى عصورها وفي واقعها اليوم، متفوقة على الحضارات الأخرى، وليس بها حاجة إلى أن تأخذ من سواها.

ونذهب إلى أبعد من هذا لنقول إن سلطان الماضي سمة رافقت عصور التخلف العربي في شتى مجالات الحياة، وما تزال حيّة حتى اليوم. ولا يقتصر أمرها على الاستمساك بماضي الحضارة العربية وتراثها، بل يمتد ليشمل ميادين أخرى في الحياة الاجتماعية والسياسية والتربوية وسواها. فسلطان الماضي مسلط بين الأجيال، يفرض فيه كل جيل على الجيل اللاحق مفاهيمه ورؤاه. وسلطان الماضي حاضر في العلاقات الأسرية (التي ما يزال قوامها الأسرة البطركية إلى حد بعيد) في العلاقات بين الآباء والأبناء، وبين المرأة والرجل، وفي العلاقات داخل النظام التربوي بين المعلم والطالب. وهو قائم في الحياة السياسية وفي الصلة بين الحاكم والمحكوم، وفي شتى مجالات الحياة. ولا نغلو إذا قلنا إن كثيراً من أمائر «التسلط» والظلم والقهر، وهي

كثيرة في المجتمع العربي، تستمد روحها وقوتها من سلطان الماضي[٦].

ويزيد في خطورة هذه النزعة الماضوية أنها منزلق سهل ومركب هينّ. وكثيراً ما تعبر عن الهروب من بذل الجهد الدؤوب الشاق من أجل بناء المستقبل وتبينُّ أهدافه وغاياته. ولا حاجة إلى القول إن تقديم الحلول الجاهزة عن طريق مجرد العود إلى الماضي عوداً حرفياً، كثيراً ما ينبىء عما في البحث عن المشروع الحضاري التليد الجديد معاً من عناء.

على أن من الحق أن نقول إن من بواعث هذا الاحتماء بالماضي والهروب إليه أمرين: **الأول** هو ما ظهر وما يظهر عبر النهضة العربية الحديثة من نزعات تغالي في الاتجاه المعاكس، حين تدعو إلى مجرد نقل التجربة العالمية الحديثة، انطلاقاً من الاعتقاد بأن ثمة ثقافة واحدة متقدمة في العصر الحديث، هي الثقافة الغربية، وأن على سائر الثقافات أن تعدو نحوها وتحذو حذوها. **والثاني** أن ما تفرزه الحضارة الحديثة في الغرب من أمراض وأدواء، وما تشكو منه من علل، أشرنا إلى بعضها، يقدم حجة ظاهرية لأصحاب هذه النزعة الماضوية.

وفي الجملة، لا شك أن أثقال الماضي، مهما يكن شأنها، تجعل السير نحو المستقبل سيراً متثاقلاً مبطئاً في خطاه. وحسنات الماضي وانجازاته نفسها قد تنقلب عبئاً على أصحابها حين يكتفون بتمجيدها والتغني بها بدلاً من إحيائها وتجديدها. ولعل ما تتصف به الحضارة العربية الإسلامية من محاسن كثيرة، وما حققته من سبق في شتى الميادين، وما تثيره لدى أبناء الأمة العربية اليوم من تمجيد لها، هو من أبرز نقاط القوة والضعف، في آن واحد، في واقع هذه الأمة وسعيها إلى بناء مستقبلها. والهام في خاتمة المطاف أن نحيل الضعف قوة، عن طريق التحرر من عبادة الماضي وعن طريق استهداء مبادئه واتجاهاته الحية الديناميكية في آن واحد.

(٤) العصبية والتعصب

وترتبط ظاهرة سيطرة سلطان الماضي وما يلحق بها من تسلط وفرض، بظاهرة أخرى لا تقل عنها خطراً، هي ظاهرة التعصب، التعصب الفردي والجماعي، وما يلحق بها من روح عدوانية. والتعصب للرأي، أو للقبيلة، أو للعائلة، أو للطائفة الدينية، أو لايديولوجية معينة، مؤشر يفصح عن غلبة الغريزة على العقل، والانفعال على الفكر، والموروث على الواقع.

وقد لا تكفي الأسفار للحديث عن الدور السيئ الذي لعبه التعصب والعصبية

---

(٦) يحسن الرجوع في هذا المجال إلى الكتاب الآتي: علي أسعد وطفة، **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩).

في مجرى التاريخ العربي الإسلامي، وعن أثره في تخريب الدولة العربية الإسلامية. ولا نغلو إذا قلنا إن قوام ذلك التاريخ إلى حد كبير طائفة من الصراعات مردها إلى ألوان مختلفة من التعصب والعصبية. ولا غرابة بعد ذلك أن يرى المؤرخ العربي الشهير ابن خلدون، مؤسس علم العمران، أن العصبية أساس الملك.

ولن نخوض في هذا الميدان الواسع الشائك، ميدان العصبية والتعصب في التاريخ العربي الإسلامي، والذي يعنينا أكثر من ذلك هو أن هذه الآفة ما تزال آثارها باقية إلى حد بعيد حتى يومنا هذا، سواء في البنى والعلاقات الاجتماعية، أو في البنى السياسية، أو في البنى الفكرية والايديولوجية. وأخطر أشكالها اليوم انبعاث العصبيات الدينية الطائفية. ولا نغلو إذا قلنا إن السلوك الاجتماعي للفرد العربي اليوم فيه قدر كبير من التعصب، وأن مستويات التسامح (Tolerance Levels) كما يقولون متدنية فيه. ولا نسرف كذلك إذا قلنا مع الدكتور محمد جواد رضا «إن سلوكنا الاجتماعي يتميز بدرجة عالية من الحديّة. فالأشياء لدينا إما خطأ وإما صواب، ولا مكان لمنزلة بين المنزلتين»[٧]. وقد ولّدت هذه الحديّة في السلوك الاجتماعي، كما يبيّن الدكتور محمود أحمد موسى[٨]، الكثير من التعصب في ما يتصل بالمراكز والأدوار، بدلاً من التفاعل والتبادل (دور الأب، دور المعلم، دور الحاكم، . . . إلخ).

ويتجلى هذا التعصب بالتالي في الحياة التربوية، في الأسرة وفي المدرسة وفي المجتمع. فتعصب الكبار، في شتى الميادين ولا سيما في الميادين السياسية والاجتماعية والطائفية، يؤدي إلى تشويه الأطفال الصغار. وقد اهتمت بعض الدراسات الحديثة بالبحث في انعكاسات التعصب على الناشئة. ومن الجهود القيمة في هذا المجال اختيار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية موضوعين للملتقى العلمي السادس (الذي تم خلال العام ١٩٨٨/١٩٨٩): **أولهما** «الأطفال والتعصب والتربية». **والثاني** «الأطفال والنزعة إلى العدوان». وقد تمّ نشر أبحاث اللقاء في الكتاب السنوي السادس للجمعية بعنوان: **الأطفال والتعصب والتربية ـ احتمالات الانهيار الداخلي للثقافة العربية المعاصرة**. وقد قامت بنشر الكتاب وتوزيعه دار السلاسل بالكويت، عام ١٩٨٩.

وفي أبحاث هذا اللقاء، يربط الدكتور سعد الدين ابراهيم بين ظاهرة التعصب في المجتمعات العربية المعاصرة و«مسلكيات الدولة القطرية» ويُرجع هذه الظاهرة إلى طبيعة نشأة الدولة القطرية. ويبيّن بحق أن وصول التعصب إلى المؤسسة التربوية

---

(٧) محمد جواد رضا، **العرب والتربية والحضارة: الاختيار الصعب** (الكويت: مكتبة المنهل، ١٩٧٩)، ص ٣٦٠.

(٨) محمود أحمد موسى، «خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته،» **المستقبل العربي**، السنة ٥، الأعداد ٤٢ ـ ٤٤ (آب/أغسطس ـ تشرين الأول/اكتوبر ١٩٨٢)، ص ١٨.

العربية معناه «إعادة إنتاج هذه الظاهرة الفتاكة لعدة أجيال قادمة»، لا سيما أن التعصب سريع الالتقاط من قبل الأطفال. وسنعود إلى الحديث عن هذه الصلة بين التعصب والتربية بعد حين.

وحسبنا أن نقول الآن إن للتعصب جذوراً عديدة، يصعب اقتلاعها أحياناً، غير أن خير عدة للتغلب عليه هي إذاعة الفكر النقدي، وتدريب الأطفال منذ نعومة الأظفار على أصول الحكم والمحاكمة، وعلى عدم تقبّل الأفكار إلا بعد تمحيصها.

ولا شك أن غياب الفكر النقدي لدى المجتمع العربي منذ تخلّف الحضارة العربية الإسلامية (ولعله أحد أسباب تخلّفها أيضاً، فالصلة دوماً دائرية)، من أبرز العوامل التي قضت على شتى مظاهر الحيوية والحركة في الحياة العربية، وقتلت بذور الإبداع في مهدها، ويسّرت الاتكاء على الماضي، وفرضت سلطان المنقول والموروث وغلّقت الأبواب دون رياح التجديد.

وغياب الفكر النقدي، كما نرى، نتيجة وسبب في آن واحد، غير أن مما لا شك فيه أنه كان وما يزال من العوامل الهامة في إبطاء خطى التطور في المجتمع العربي الحديث، لا سيما حين يولّد هذا الغياب شتى صنوف العصبية والتعصب، وحين يصبح اللجوء إلى التعصب الأعمى بديلاً عن الإيمان بالعقل، بل عقبة في طريق الإيمان بمعطيات العلم نفسها. ومن هذا المنطلق يرى الدكتور محمد جواد رضا في البحث الذي قدّمه للقاء الذي أشرنا إليه منذ قليل، أن بداية الطريق إلى مهاجمة أزمة التعصب والعدوان في ضمائر الأطفال والشباب العرب هي في السعي من أجل مضمون اجتماعي جديد للتربية العربية، مضمون يؤكد على ضرورة إنتاج «مواطنين فطنين قادرين على التمييز ومحاكمة الأمور محاكمة عقلية».

(٥) الموقف من الزمان وضعف النظرة المستقبلية

لعل من أهم ما يفرّق بين التقدم والتخلف موقف الإنسان من الزمان. فبين أن يقطع الإنسانُ الزمان كالسيف (إن لم تقطعه قطعك) وبين أن يقطع الزمان الإنسان بون يكاد يلخص الفارق بين المجتمع المتحضر والمجتمع المتخلف.

ويزيد في شأن الموقف من الزمان ما اتجهت إليه الدراسات الحديثة في العقود الخمسة الأخيرة بوجه خاص من عناية بالمستقبل والتنبؤ به والتخطيط له وكتابة تاريخه، وما شاع وذاع من الأبحاث المستقبلية في شتى ميادين الحياة، من خلال ما يطلق عليه أحياناً اسم علم المستقبل، وبفضل تقنيات التنبؤ والتحسب والارهاص بالمستقبل، وذلك كله من أجل الإمساك بزمامه وصياغته وفق أهداف معينة.

هذه النظرة المستقبلية تكاد تكون غائبة في كثير من البلدان المتخلفة، ومن بينها البلدان العربية، فالتخطيط للمستقبل، في شتى ميادين الحياة العربية، ما يزال في

بواكيره، وهو في معظم الأحيان متعثر عاجز، بسبب البنية الاجتماعية والفكرية الرافضة للتخطيط، وبسبب المعوقات النفسية والثقافية والاجتماعية التي تحول دون نجاحه.

ولا نغلو إذا قلنا إن الحياة يوماً بيوم كفافاً ما تزال طاغية على سلوك معظم الناس في المجتمع العربي. والمستقبل لديهم متروك وشأنه غالباً يجري بما تهوى الرياح. وما سيأتي به الغد سرّ مغلق وقدر ليس من سبيل أمامه سوى الاستسلام له.

وأَعْلَمُ علم اليوم والأمس قبلَه ولكنّني عن علم ما في غدٍ عمي

ولا غرابة بعد ذلك أن تَضمُر منازع تنظيم الزمان وبرمجة الوقت، وأن تغيب من باب أولى الرؤية الديناميكية للزمان، نعني النظرة إليه على أنه متجدد دوماً.

ويسود هذا الموقف الساكن من الزمان في عصر هو عصر التغير السريع المذهل، كما رأينا، وفيه لن يكون المستقبل، حتى القريب، على حد قول قسطنطين زريق، «مجرد امتداد للحاضر والماضي، بل سيشمل من وجوه أساسية، انقطاعاً عنهما، وولوجاً في عهد جديد من عهود الإنسانية»[٩].

وسوف نرى أن هذا الموقف غير المكترث بالزمان، بل الهادر له، لا يزال يسود الأنماط التربوية الشائعة في الأسرة والمجتمع والمدرسة، وأن هذه الأخيرة لم تبذل بعد جهداً علمياً منظماً من أجل تعويد الناشئة على التوظيف الأمثل للوقت، وعلى التخطيط المنهجي للمستقبل من أجل السيطرة على مسيرته.

(٦) روح المحافظة ورفض التغيير

وتضاف إلى هذه الخصائص جميعها ظاهرة تأتلف معها إلى حد ما وتمتزج بها جميعها، وإن يكن لها مع ذلك وجودها المستقل، هي اتصاف المجتمع العربي إلى حد كبير بروح المحافظة، وضعف الاستعداد النفسي لقبول التغيّر والتغيير والدخول في تجارب جديدة والانفتاح على أفكار أخرى.

ورفض التغيير هذا يكاد يكون من أهم أسباب فشل كثير من تجارب التنمية الشاملة بوجه عام، والتنمية الاقتصادية بوجه خاص في البلاد العربية. ومعظم المحاولات الجديدة في ميدان الزراعة، على قبيل المثال، فشلت كما نعلم بسبب عدم تقبّل المزارعين للجديد. ومثل ذلك يصح على ميدان التربية، وعلى الإدارة التربوية بوجه خاص، حيث ترتطم محاولات تجديد النظام الإداري وإدخال بنى وتقنيات محدثة فيه، بموقف الإداريين العصيّ غالباً على أي تطوير، والذين يؤثرون الاحتماء بأطر

---

(٩) قسطنطين زريق، **نحن والمستقبل** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧)، ص ١٢٠.

وأساليب قديمة، مهما تكن بالية، على المخاطرة في ولوج عالم جديد لا يعرفونه.

والحق أن روح المغامرة هذه، على أن تكون مغامرة محسوبة كما يقال، هي من أبرز مولّدات الحضارة، ولا سيما الحضارة الحديثة، حضارة ارتياد المجهول، وركوب المخاطر في سبيل اكتشاف العالم واستكناه أسراره. والجرأة في التغيّر والتغيير سمة من سمات العقل الحديث يردّ إليها بعض الباحثين سبب تقدم الشعوب. أوَلم يبيّن فيشر (Fisher) وبيتي (Petty)، الإنكليزيان منذ عام ١٩٣٥، عن طريق قانون سمي باسميهما، ان أهم عامل في تقدم أي شعب هو قدرته على التحوّل سريعاً، وفي الوقت المناسب من ميدان من ميادين الإنتاج إلى آخر، ومن قطاع اقتصادي إلى قطاع آخر، وذلك في ردهما على السؤال الذي طرحه مالتوس عن **أسباب ثروة الأمم** في كتابه الشهير بهذا الإسم (عام ١٧٧٦)؟

وتزداد أخطار روح المحافظة هذه التي نجدها في المجتمع العربي، حين تؤيدها وتشد من أزرها روح التقليد، وحين تقوّي جذورها النزعة الماضوية وما فيها من أطر جاهزة ومن تغليب للمنقول على المجرَّب والمعقول.

والحق، ان هذه الظاهرة، ظاهرة المحافظة ورفض التغيير والتجديد، من أخطر ظواهر التخلف وأعمقها لكونها ظاهرة يصعب تغييرها، ذلك أنها تضرب بجذورها في أعماق حياة الإنسان، إذ ترتبط بما ألف وعرف، وبما ألف آباؤه وأجداده وعرفوا، وتحمل بالتالي جانباً من القدسية أو ضرباً من النشوة والحنين إلى الماضي.

ومن هنا كان السعي لمغالبتها، عن طريق نظام التربية وسواه، كما سنرى، مطلباً حضارياً هاماً، على ما فيه من ركوب للصعب، لا سيما أن ثمة صراعاً، كما رأينا وكما سنرى، بين طرازين من النظم التربوية: نظام محافظ يعيد توليد المجتمع الذي ولّده، ونظام مجدد يرنو إلى المستقبل ويحاول إخصاب البذور التي تسهم في تغيير المجتمع عن طريق تغيير التربية (في إطار الهامش المتاح لها، كما رأينا من قبل في حديثنا عن دور التربية في تغيير المجتمع).

(٧) ضعف النخبة

مهما يكن شأن الجماهير في بناء المجتمع وحضارته، يظل من الصحيح أن «المبادرة في الإنشاء الحضاري لا تأتي من الجماهير بل من النخبة»[١٠]. وعلى الرغم من ضخامة الدور الذي يلعبه تثقيف الجماهير وتوعيتها وتعبئتها، فإن قدرة المجتمع على التقدم لا يحددها في النهاية مجرد المستوى الثقافي العام للجماهير والوضع

---

(١٠) قسطنطين زريق، **في معركة الحضارة: دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري**، ط ٤ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١)، ص ٢٠٣.

التعليمي الشامل للسكان، بل يحددها فوق ذلك وقبل ذلك، ما يتوافر في ذلك المجتمع من نخبة ممتازة، في شتى ميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية والسياسية وسواها. فأفراد النخبة هؤلاء يعبرون أولاً عن مدى عمق المستوى الحضاري الذي بلغه بلد معيّن، وعن مقدار شأوه وسموه. وهم بعد ذلك «الخمائر» الحية الفعالة التي تحرك المجتمع وتحييه، والتي تطلق حركة تكوين المستويات التالية لها والمتتالية بعد ذلك، من القيادات والاختصاصات في شتى المجالات، عن طريق جهد يحمل فيتنم ويؤتى أكله اضعافاً مضاعفة، ﴿... **كمثل حبة أنبتت سبع سنابل في كل سنبلة مائة حبة ...**﴾[11]. وهذا ما يعرف اليوم باسم «الأثر المتكاثر» (Multiplier Effect) للقيادات العليا وللنخبة.

وفوق هذا وذاك، يحدثنا المعنيون بشروط ولادة القدرة العلمية التقانية (التكنولوجية)، ولا سيما في البلدان المتخلفة، فيشيرون إلى شرط أساسي لهذه الولادة، هو توافر كتلة كبيرة ضخمة من الباحثين والعلماء. ويبينون فيما يبينون، استناداً إلى دراسات منظمة اليونسكو وسواها، أن البلدان النامية التي استطاعت أن تحقق تقدماً سريعاً في ميدان استيعاب العلم والتكنولوجيا وإنتاجهما (كالهند والصين، ومن قبلهما اليابان) هي تلك التي توافرت لها، إلى جانب شروط أخرى، تلك الكتلة الكبيرة اللازمة من كبار العلماء والباحثين والاختصاصيين.

ولا حاجة إلى القول بعد ذلك أن الوعي الموضوعي العلمي لإمكانات مجتمع من المجتمعات في شتى ميادين حياته، ولسبل تعبئة تلك الإمكانات، يتجسد على أكمل وجه لدى فريق متميز من أبناء المجتمع، يتولى قيادته في طريق البناء الحضاري.

هذه النخبة الرائدة القائدة ما تزال ضعيفة البنيان في الوطن العربي. وعلى الرغم من ظهور قيادات كثيرة في شتى المجالات في البلاد العربية منذ أواخر القرن الماضي، وعلى الرغم مما ولده الاتصال بالتجربة العالمية من نخبة ممتازة في كثير من ميادين العلوم الحديثة والتقانة (التكنولوجيا)، يظل من الصحيح أن حجم تلك القيادات وهذه النخبة ومستواها ما يزالان مقصرين عن الشأو المطلوب، لا سيما حين يقاسان بما نجده لدى كثير من البلدان النامية الأخرى التي حققت تقدماً سريعاً في العقود الأخيرة. وحسبنا أن نتأمل ما تذكره الإحصاءات الدولية والعربية عن أعداد العلماء والباحثين في العالم وفي البلدان العربية، وعن نسبة هؤلاء إلى جملة السكان[12].

وتزداد ظاهرة ضآلة عدد العلماء والباحثين في الوطن العربي ومن ورائها ظاهرة

---

(١١) القرآن الكريم، «سورة البقرة،» الآية ٢٦١.

(١٢) يحسن الرجوع في هذا المجال إلى المؤلفات والدراسات العديدة التي وضعها د. أنطوان زحلان عن العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي.

ضمور النخبة والقيادات، إذا نظرنا إلى ما نجده من هؤلاء جميعاً في كل قطر على حدة. وإذا نحن استثنينا مصر التي يتوافر لها، بفضل كثرة سكانها وسبقها في ميدان الاتصال بالتجربة العالمية الحديثة، عدد مقبول نسبياً من العلماء والقيادات ورجال النخبة (ما يزال مقصراً مع ذلك عن الشأو المطلوب، لا سيما بالقياس إلى عدد السكان)، فإننا لا نجد في معظم الأقطار العربية الأخرى إلا ذرّات قليلة، منثورة هنا وهناك، من أرباب العلم ورجالات القيادة.

والحق، إذا كان مطلب التكامل العربي والوحدة العربية مطلباً حيوياً في شتى مجالات الحياة العربية، فإنه في مجال الحاجة إلى الكتلة الوفيرة من العلماء والباحثين ورجال النخبة أشد إلحافاً، بل شرط لازب (Sine qua non).

وههنا أيضاً نلفي قصور النظام التربوي عن تكوين هذه النخبة وإعدادها، ونجد إهمالاً ذريعاً لأصحاب المواهب الفذة والطاقات الخلاقة. وهؤلاء، خلافاً لما قد يتبادر إلى الذهن، لا يشقّون طريقهم دوماً رغم الصعاب، أو بسبب الصعاب كما يقول الرومانسيون، بل هم في حاجة إلى تعهد ورعاية من طراز خاص.

(٨) ضعف القدرة التنظيمية

لا نغلو إن قلنا إن القدرة التنظيمية وما وراءها من إدارة عقلانية رشيدة، أكبر أثراً في توليد المجتمع الحضاري المنتج من «المادة الرمادية» (العقل) كما يرى كثير من الباحثين اليوم. والهوّة بين البلدان المتقدمة جداً والبلدان المتقدمة نسبياً، ثم بين البلدان المتقدمة والبلدان المتخلفة هوة إدارية تنظيمية قبل أن تكون هوّة فكرية على حد قول جان ـ سرفان شريبر (Jean-Servan Schreiber) في كتابه الشهير **التحدي الأميركي**[١٣]. ولعل هذه السمة من أهم سمات حضارة «ما بعد الصناعة»، فتقدم الأدوات التقانية (التكنولوجية) وما يصحبه من السير الذاتي للآلة ومن حلولها محل الإنسان حلولاً متزايداً يوماً بعد يوم، نقل وينقل نشاط الإنسان من مرحلة الإنتاج المباشر (الذي أخذت الآلة تضطلع به) إلى المرحلة السابقة على الإنتاج (مرحلة البحث العلمي، والدراسات التي من شأنها تطوير أنواع الإنتاج وتوليد ميادين إنتاج جديدة، والتنظيم العقلاني في عملية الإنتاج)، وإلى المرحلة التالية على الإنتاج (مرحلة تسويق الإنتاج وتصريفه). وفي كلتا المرحلتين كما نرى يلعب التنظيم الإداري العقلاني دوراً كبيراً. ومن هنا كان ذلك الاهتمام الكبير بإدارة المؤسسات الإنتاجية وتنظيمها، وما يلحق بذلك من عناية بالهيكل التنظيمي لها، وبإدخال التقنيات الإدارية الجديدة فيها، سواء كانت آلية أو عقلية منطقية. ومن هنا أيضاً شاعت وذاعت العناية بما سمي

---

(١٣) جان ـ سرفان شريبر، **التحدي الأميركي**، ترجمة فكتور سحّاب (بغداد: دار النهضة، [د. ت.]). وقد صدر الأصل الفرنسي عام ١٩٦٧ ولقي رواجاً كبيراً.

باسم التنظيم الإجرائي والبحث الإجرائي (Operational Research) والهندسة الإجرائية (وما يصاحب ذلك من إدخال تقنيات جديدة هامة، كطريقة بيرت (Pert) التي يطلق عليها اسم طريقة التحليل الشبكي أو طريقة الدرب الحرج (Critical Path).

ولا حاجة إلى الإسهاب في الحديث عن دور التنظيم والإدارة والتسيير في المجتمع الحديث، لا سيما بعد ولادة الأجيال الجديدة من الحاسبات الإلكترونية. وفي مقابل ذلك نجد أن من أبرز نقاط الضعف في المجتمع العربي ضعف التنظيم والعجز عن تجويد الإدارة وتجديدها. وممّا يجأر أمام الأعين في حياتنا ما نراه من عجز بل عطالة في الأجهزة التنظيمية ومن تثاقل في العمليات الإدارية، ومن سيطرة للبيروقراطية المفرطة. ومما يلفت النظر أن هذه الظاهرة ليست في طريقها إلى التراجع والانحسار مع تقدم العصر وتقدم أساليب الإدارة والتنظيم وتقنياتهما، بل هي على العكس من ذلك آخذة في النمو الذي يكاد يكون سرطانياً. وفي حين يتطلب تضخم الأجهزة الإدارية واتساعها، بسبب الزيادة السكانية السريعة وبسبب بزوغ مهمات إدارية جديدة، عناية متزايدة بتقانة الإدارة، نشهد، على العكس من هذا، نمواً واضحاً وفاضحاً في تفكك الإدارة وتشتتها وتناقض أجزائها، فضلاً عن استمرارها في اصطناع الأساليب الحرفية القديمة بدلاً من اللجوء إلى التقنيات الحديثة. ولا نغلو إذا قلنا إن المؤسسات الإدارية في معظم البلدان العربية كادت تغدو غاية في ذاتها، تدور حول نفسها، وكأنها رحى تطحن قروناً.

وبيّنٌ ما ينجم عن هذا العجز الإداري من هدر للطاقات ومن تعطيل للإنتاج ومن ضياع للجهود، حتى ليصح القول إن ضعف الإنتاجية في شتى مجالات النشاط الاقتصادي والاجتماعي في البلدان العربية، يرتد إلى حد كبير إلى عدم فعالية الإدارة. ومن المفارقات التي تلفت النظر، أن هذا العجز الإداري والتنظيمي يتم في وقت يزداد فيه عدد العاملين في قطاع الإدارة في معظم البلدان العربية (ولا سيما البلدان العربية الغنية)، زيادة كبيرة. وبينما يفترض المرء أن هذه الزيادة الكبيرة في نسبة العاملين في قطاع الإدارة والخدمات بالقياس إلى قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي الأخرى، ينبغي أن تؤدي إلى الارتقاء بمستوى الإدارة والتنظيم، نجد على العكس أنها تؤدي إلى مزيد من العجز فيهما، بل نجد أن قطاع الإدارة هذا غدا إلى حد بعيد أشبه بمستودع للبطالة وللعمالة العاطلة.

وما يصدق على الإدارة بوجه عام يصدق على الإدارة التربوية دون شك. فهنا أيضاً نجد الأجهزة الإدارية في معظم الأنظمة التربوية العربية متخلفة مقصرة تقصيراً فاضحاً عن مواجهة التزايد الطلابي الكبير الذي تم في العقود الأخيرة، وعن الاستجابة لحاجات التربية الجديدة وبوجه خاص لمستلزمات الربط بينها وبين حاجات

التنمية الشاملة. وفي أفضل الأحوال نقع في معظم البلدان العربية على إدارات تربوية من أجل التسيير بأبسط معاني هذه الكلمة وأضعفها، لا من أجل التجديد «والتطوير».

وهكذا نرى في خاتمة المطاف أن كثيراً من طاقات الوجود العربي، في شتى الميادين، مضيّعة مهدورة بسبب عدم توافر تنظيم إداري يؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد المالية والمادية والبشرية. وندرك على هذا النحو خطورة مثل هذا الأمر في مرحلة تحتاج فيها الأمة العربية إلى توظيف مواردها وامكاناتها كاملة، وإلى الافادة من أي قطرة من طاقة من أجل تحقيق نهضة سريعة حاسمة.

ولعل أبرز ما يشكف عن هذا التناقض بين ما ينبغي أن يكون وما هو كائن في مجال توظيف الموارد العربية المختلفة، ما نشهد من إهمال للكثير من الطاقات الفكرية والعلمية والتقنية المتوافرة في البلاد العربية، ومن عطالة وبطالة لدى ذوي الاختصاصات التي تمس الحاجة إليها، من حيث المبدأ، من أجل التنمية ومن أجل تطوير الحياة العربية. وأفدح من ذلك ما نجده من هجرة أصحاب هذه الطاقات هجرة يتسع حجمها يوماً بعد يوم. وكأن المجتمع العربي في بنيته العامة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وفي بنيته الإدارية العاجزة، بوجه خاص، وما فيها من إدارة مقصّرة في عملية التنمية وحاجاتها من العمالة، غدا مجتمعاً نابذاً للطاقات الخيّرة، ذات الدور الأساسي في تطوير المجتمع، جابذاً لما سواها.

ب ـ بعض الجوانب الايجابية في الواقع العربي

هذا الواقع العربي الذي رأينا الكثير من جوانب تخلّفه، واستعرضنا استعراضاً خاطفاً أهم معالم «أزمة الإنسان فيه»، هو كما قلنا ونقول، في صراع مع ذاته وقيمه واتجاهاته، ولهذا الصراع وجهان بارزان:

أحدهما، كما سبق أن بيّنا، صراع بين بعض القيم التقليدية المتخلفة والقيم المستقبلية التي يستلزمها الواقع العربي والواقع العالمي، أي أنه صراع بين مظاهر متخلفة في واقع الإنسان العربي، كالتي أتينا على ذكر أهمها، وبين حاجات هذا الواقع الراهنة والمقبلة، في ضوء حضارة العصر، ومن منطلق بناء مشروع حضاري عربي جديد.

وثانيهما، وهو ما سنقف عنده الآن، صراع بين هذه المظاهر والقيم المتخلفة في الحياة العربية وبين ما في التراث العربي الإسلامي من قيم ومبادىء ومثل عليا سامية، انطلق بعضها منذ أيام الجاهلية، وبلغت أروع صورها وأشكالها في الدين الإسلامي، وتجلّى الكثير منها عبر مسيرة الحضارة العربية الإسلامية، ووجدت تعبيراً عنها في كثير من الأحيان في ما أبدعته تلك الحضارة من فقه وأدب وفن وفكر وفلسفة وعلم.

ويتعبير آخر، هناك الإنسان العربي في واقعه المتخلف، وفي صراعه مع آفات التخلف التي يحملها، وهنالك ضميره التاريخي الثاوي في أعماقه والحال في اللاشعور الجمعي لأبناء الأمة العربية. وذلك الضمير التاريخي يظل يرمق هذا الإنسان العربي ويشدّه إليه رغم ابتعاده عنه في حياته الواقعية، لأسباب تتجاوزه، ترجع إلى البنية الاقتصادية المتخلفة للمجتمع العربي.

ومن هنا نستطيع القول إن كثيراً من القيم العربية الإسلامية الكبرى ما تزال صوى مضيئة تلمع في الأفق ينجذب إليها الإنسان العربي إجمالاً، كما ينجذب الفراش إلى النور، وإن اضطر إلى الابتعاد عنها قليلاً أو كثيراً في واقع حياته العملية.

ولهذا يصعب القول إن هذه القيم هي قيم الإنسان العربي المعاصر، بعد أن ابتعد عنها قليلاً أو كثيراً في واقع حياته. غير أنه يصعب القول كذلك إن هذه القيم غائبة عن وجدان الإنسان العربي الحالي، بل حتى عن بعض أنماط سلوكه الواقعي. إنها هناك في ضمائر الكثرة الكاثرة من أبناء الأمة العربية إلى حد بعيد، وإن لفَظَتها البنية الفاسدة المتخلفة في كثير من الأحيان.

ولا يتسع المجال للحديث عن ولادة هذه القيم والاتجاهات الايجابية عبر مسيرة التاريخ العربي الإسلامي، أو للبحث في جذور هذه القيم وأصولها الصافية في القرآن والسنّة والفقه الإسلامي، ثم في النتاج الأدبي والفكري والفلسفي(١٤).

كما لا يتسع المجال لتعداد هذه القيم والاتجاهات جميعها ولتفصيل الحديث عنها. وحسبنا أن نشير إليها إشارات خاطفة:

(١) في مجال القيم الاجتماعية والاقتصادية وما شاكلها نقع على قيم أساسية كالتالية: العدل وتكافؤ الفرص ـ العدالة الاجتماعية ـ التكافل الاجتماعي والتضامن والتعاون والتعاضد والتآخي ـ الترابط والتراحم العائلي ـ احترام العلم والعلماء ـ

---

(١٤) بين المصادر التي لا تحصى في هذا المجال، يحسن الرجوع بوجه خاص إلى المرجع الهام الآتي: عون الشريف والحبيب الجنحاني، محرران، **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٧). كما يمكن الرجوع إلى: عبد الله عبد الدائم، **في سبيل ثقافة عربية ذاتية: الثقافة العربية والتراث** (بيروت: دار الآداب، ١٩٨٣) وبخاصة الفصل الثالث منه المخصص للتراث العربي الإسلامي. ومن المفيد أيضاً الرجوع إلى المصادر الآتية: مقداد يالجن: **أهداف التربية الإسلامية وغايتها** (الرياض: [د. ن.]، ١٩٨٦)، **والتربية الأخلاقية الإسلامية** (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٧)؛ محمد أمين المصري، **لمحات في وسائل التربية الإسلامية وغاياتها** (دمشق: دار الفكر، [د. ت.])؛ عمر محمد التومي الشيباني، **فلسفة التربية الإسلامية** (طرابلس الغرب: المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٧٥)، وسعيد اسماعيل علي، **أصول التربية الإسلامية** (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨).

احترام العمل ـ الشورى وحرية الرأي ـ الجهاد في سبيل الحق ـ احترام الإنسان وتأكيد حقوقه ـ التناصح والتواصي والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ـ تنمية الثروة وحسن استخدامها ـ رعاية الفقراء واليتامى والمساكين ـ رعاية ذوي القربى والحفاظ على حقوقهم. . إلخ.

(٢) وفي مجال القيم التي يمكن أن نسميها أخلاقية فردية (يدخل كثير منها في مجال ما يسميه الماوردي «أدب النفس») نجد قيماً كثيرة يصعب حصرها، من أبرزها: البر والإحسان ـ توقير الكبير ورحمة الصغير ـ مجانبة الكبر والإعجاب ـ تجنب النفاق والرياء ـ الحلم ـ الصدق ـ ترك الحسد والغيبة والنميمة ـ المروءة (وهي أشبه شيء بما نسميه اليوم الوجدان الأخلاقي) وما يلحق بها من عفة ونزاهة وصيانة، وما تستلزمه من «مؤازرة ومياسرة وافضال) على حد تعبير الماوردي[١٥] ـ الإيثار[١٦] (إيثار المرء غيره على نفسه ولو كان به خصاصة) ـ الكرم، كرم اليد والنفس (وهو لغةً ضد اللؤم) ـ صون الكرامة، كرامة الإنسان أنى كان وأياً كان ـ الأريحية ـ العفو عند المقدرة ـ الحسنى في الحوار والدعوة والتواصل بين البشر ـ روح المسؤولية، مسؤولية الفرد عن نفسه وعائلته ومجتمعه وما يلحق بها من غيرية اجتماعية (أن يحب الإنسان لأخيه ما يحب لنفسه) ـ احترام الجار والجوار ـ الاستقامة (بمعنى الإخلاص في العمل وحسن التعامل مع الآخرين وايفاء الناس حقوقهم) ـ أداء الأمانة ـ الرق والتسامح ـ بر الوالدين والإحسان إليهما ـ رعاية النساء والتوصية بهن ـ رعاية الجسد وتوفير حاجاته من الغذاء والنوم والراحة والنظافة والرياضة (من ركوب للخيل والإبل، أو رمي، أو سباحة، أو مبارزة أو مصارعة، أو حمل للأثقال، أو جري، أو سوى ذلك) ـ إفشاء السلام وتعزيز التواد والتآخي والمحبة ـ . . . إلخ.

(٣) وفي الميدان الذي يمكن أن نسميه آداب السلوك الاجتماعي، نجد في مبادىء الدين الإسلامي وفي مصادر التراث العربي الفقهي والفكري والأدبي عبر التاريخ، جملة من القواعد الهامة المنظمة لسلوك الفرد، وما يزال جانب كبير منها حيّاً في سلوك الناس اليوم أو حاضراً على أقل تقدير في وجدانهم، ينظرون إليه نظرة إكبار واعتزاز. ومن العسير ههنا أيضاً أن نحصي تلك الآداب السلوكية، التي ملأ الحديث عنها الوفير من المصادر القديمة والحديثة. وحسبنا أن نعدد بعضها تعداداً خاطفاً:

---

(١٥) أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، أدب الدنيا والدين (القاهرة: [د. ن.]، ١٩٢٨)، ص ١٢٨ وما بعدها.

(١٦) يرى د. محمد يوسف موسى أن الإسلام تفرّد بالإيثار. انظر: محمد يوسف موسى، **الأخلاق في الإسلام**، مجموعة مع الإسلام؛ ١ (القاهرة: مؤسسة المطبوعات الحديثة، ١٩٦٠).

آداب التحية (رد التحية بأحسن منها) ـ آداب الدخول إلى البيوت (بعد استئذان أهلها) ـ آداب المشي (واجتناب الخيلاء) والسير في الطريق (ورفع الأذى عنه) ـ آداب التعامل بين الزوجين (حسن الأسوة) ـ الابتعاد عن الغضب وكظم الغيظ ـ آداب الطعام والشراب وما يرتبط بهما من العادات الصحية ـ آداب الملبس والهندام ـ آداب الجلوس في المجالس ـ آداب النظافة في الملبس والمأكل والجسد وسواها ـ آداب الكلام وما يتبعها من آداب الجليس وآداب الصحبة ـ آداب العالم والمتعلّم.

وتقدم لنا **الخطة الشاملة للثقافة العربية**[١٧] التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تلخيصاً يكاد يكون جامعاً للقيم العربية الإسلامية. ومن أجل هذا تتحدث عن هذه القيم كما تبدو في جوانب أربعة: الجانب السياسي، والجانب الاجتماعي، والجانب الاقتصادي، والجانب الفكري والثقافي.

أما في ما يتصل بالجانب السياسي فتشير الخطة إلى القيم الأساسية التالية:

ـ تكوين الإنسان بوصفه إنساناً.

ـ الشورى كأسلوب للحكم.

ـ العدل.

ـ رفض الظلم والنضال ضده.

ـ الحرية.

ـ المساواة.

ـ السماحة الفكرية والاجتماعية.

ـ المسؤولية عن العمل.

وفي ما يتصل بالجانب الاجتماعي تتحدث الخطة عن القيم الآتية:

ـ احترام الأسرة واعتبارها نواة البناء الاجتماعي (بما في ذلك رعاية الوالدين والتراحم بين ذوي القربى).

ـ ايثار المروءة، والعفو كأساس في العلاقات الاجتماعية.

ـ التكافل الاجتماعي والرعاية الاجتماعية وتوفير الحاجات الإنسانية الأساسية ونبذ الأنانية.

---

(١٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، ٤ ج في ٦ مج (الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٦)، مج ١، ص ٥٣ ـ ٥٨.

ـ العدل الاجتماعي وانكار استغلال الإنسان للإنسان.

ـ المسؤولية الاجتماعية العامة للجماعة.

وفي ما يتصل بالجانب الاقتصادي، تذكر الخطة القيم الآتية:

ـ تقديس العمل النافع والإنتاج.

ـ الاستثمار الإنتاجي ومنع الاكتناز والاحتكار.

ـ مسؤولية الدولة عن أعمال النفع العام والمصلحة العامة.

ـ الثروات العامة ملك الأمة والدولة، تديرها لمصلحة الجميع.

وفي ما يتعلق بالجانب الفكري الثقافي تقف الخطة عند الجوانب الآتية:

ـ رفض الأمّية وتكريم العلم طلباً وحملاً ونشراً وتراثاً.

ـ الدعوة للإبداع والتفكير في آلاء الله وفي الطبيعة وأسرارها وفي الذات الإنسانية خلقاً وسلوكاً.

ـ البحث عن المعرفة والحكمة من أي وعاء خرجت، والانفتاح على مختلف الثقافات بالتالي.

* * *

هذه القيم والآداب والعادات الايجابية الهامة التي نجدها في التراث العربي الإسلامي ما تزال تغذي الواقع العربي، وإن لم تجد دوماً سبيلها إلى التطبيق الفعلي. وهي جزء أساسي، بل لعلها الجزء الغالب بعد اللغة، من الثقافة العربية الإسلامية التي توحّد بين أبناء الأمة العربية في أقطارها جميعها.

ولئن كان الفارق الذي نشهده بين هذه القيم والآداب وبين الممارسة الفعلية لها فارقاً لا بد أن يقوم دوماً، ولكن بدرجات متفاوتة بين المثل الأعلى والواقع، فإن من أهم أهداف التربية العربية أن تقلّص هذا الفارق وترمم الفجوة بين قيم وآداب وأهداف تكاد تلخص جوهر الثقافة العربية وروحها، وبين واقع ابتعد عنها قليلاً أو كثيراً وشكّل ابتعاده عنها جزءاً من أزمته الثقافية الراهنة، وسبباً من أسباب حيرته وقلقه وفقدان ذاته وهويته.

ولا يتم هذا الإحياء لتلك القيم والآداب والأهداف بمجرد التبشير بها والدعوة إليها، بل لا بد من فهمها فهماً جديداً في ضوء حاجات الواقع العربي والواقع العالمي، ولا بد أن نمنحها الحياة والديناميكية والقدرة على التأثير عن طريق ترجمتها ترجمة جديدة إلى لغة العصر، لا سيما أن هذه القيم والمبادىء والآداب السامية في

روحها وجوهرها، لبست عبر مسيرة الحضارة العربية الإسلامية حللاً متباينة، وتباين فهمها بين الفهم العميق السليم لروحها، والفهم الشكلي الذي أفقدها روحها ومعناها في كثير من الأحيان، بل إن بعض هذه المبادىء لقيت تفسيرات متعارضة، تبعاً للمراحل الزمنية والحقب التاريخية، وتبعاً لرغبات المفسرين ومن وراءهم (من أولي الأمر وسواهم) أحياناً أخرى.

ولا عجب في ذلك، فقيمة المبادىء في أنها كائنات حية تخضع لما تخضع له الحياة من نمو وضمور، ومن صحة ومرض، ومن مد وجزر. والهام أن ندرك ذلك، وأن نعي بالتالي أننا لسنا أمام مبادىء لا تقبل إلا التفسير الواحد والوحيد، بل نحن أمام مبادىء قيمتها الكبرى في مرونتها وقدرتها على التكيف مع الأوضاع المختلفة والظروف المتباينة.

ولعل جانباً من الفراق بين هذه المبادىء وتطبيقها الفعلي في حياتنا العربية الراهنة، يرجع إلى أننا لم نحرر بعد تلك المبادىء مما علق بها من فهم مغلوط أحياناً، ومن ممارسات غريبة عنها أحياناً أخرى، ومن شتى الشوائب التي أفرزتها عصور التخلف.

والحق أن المبادىء كالديانات وكالايديولوجيات وسواها، تفهم فهماً متقدماً حيّاً في المجتمع الحي المتقدم فكرياً وحضارياً، وتفهم فهماً متخلّفاً في المجتمع المتخلف.

وبالإضافة إلى هذا وذاك، فإن نظام الأولويات (الأسبقيات) التي تمنح لتراتب هذه المبادىء وتحدد مستوياتها، نظام أساسي، وما نجده من هذا النظام التراتبي في عهود التقدم والازدهار الحضاري، حيث يسود تقديم الأصول على الفروع والجوهر على الشكل والمظهر، مباين لما نجده من نظام تراتبي في عهود التخلف، حيث تسود الأمور المتصلة بالشكل وبالصيغ الجامدة، وتطغى على تلك المتصلة بالروح وما فيها من حركة واندفاع وتجديد.

الهام أن ندرك في خاتمة المطاف أن أمام الفلسفة التربوية العربية المنشودة زاداً غنياً فذاً من القيم والمبادىء والأهداف والآداب السلوكية تسقيه من التراث العربي الإسلامي، وتحقق التفاعل الخصيب بينه وبين سواه من إيجابيات التراث الإنساني العالمي، لتولّد من هذا كله الخطوط الكبرى لمنطلقاتها وغاياتها.

وهذا ما سنحاول القيام به، إلى حدّ ما، في الفصل التالي.

الفصل التاسع

معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة

مقدمة

قد تكون الطريق ممهدة أمامنا الآن، إلى حد كبير، من أجل أن نستخلص أهم معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة، بعد هذه الجولة التأليفية التي قمنا بها في الفصل السابق في رحاب الواقع العالمي والواقع العربي، وما يواجهان من مشكلات، وما يحملان من طاقات إيجابية، وما يتحرك فيهما من صبوة إلى مستقبل أفضل.

وهكذا أزف وقت الإجابة عن السؤال الأساسي التالي الذي هو محط رحال هذا الكتاب:

في واقع عالمي يتصف بالتغير المذهل والحيرة والقلق والتناقض، كما يتصف، في الوقت نفسه، بالمبادرة والخلق والإبداع، وفي واقع عربي يمر بمنعطف انتقالي هام يقوم فيه خلاله صراع عميق مع ذاته، ويحمل جملة من القيم الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية الايجابية إلى جانب العديد من القيم والاتجاهات والعادات السلبية، نقول: في مثل ذلك الواقع العالمي وهذا الواقع العربي المتأزمين والمتطلعين إلى آفاق مستقبلية أفضل، أي مجتمع نبني وأي إنسان ننشىء؟

وبتعبير آخر: ما هي معالم الفلسفة الاجتماعية العربية المرجوة، وما هي بالتالي معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة، من خلال هذين الواقعين في تأزمهما وفي صبوتهما إلى واقع جديد؟

لقد استبان لنا من النظرة التأليفية التركيبية التي ألقيناها، في الفصل السابق بوجه خاص، على الواقع العالمي، أن هذا الواقع ذو وجهين لا يفهم أحدهما دون الآخر:

وجه سلبي يتجلى في مظاهر كالآتية: التغيّر السريع المذهل الذي لا ضابط له

ـ الحيرة والقلق وافتقاد الخيط الناظم الهادي ـ العجز عن التنبؤ والتوقع والحياة بالتالي وسط الأزمات والأخطار ـ الافتقار إلى القيادة الإنسانية للتقدم ـ ضياع القيم والبحران الخلقي ـ النمو المفرط للأنانية ـ اهتزاز المؤسسات الاجتماعية، وعلى رأسها الأسرة ـ سيطرة الأنانية والتسابق على الثروة في العلاقات بين الأمم.

والوجه الآخر الايجابي نجده في مظاهر كالآتية: نمو روح المبادرة والخلق والإبداع ـ نمو مشاعر الحرية والديمقراطية ـ تفتّح النشاطات الثقافية وسائر النشاطات اللصيقة بالإنسان وحاجاته العميقة ـ نمو النشاطات الترويحية والجسدية والصحية ـ نمو وسائل الرفاهية ـ ظهور بعض القيم الجديدة كالصدق مع الذات، والغيرية، ومساواة المرأة بالرجل وسواها...

وفي ما يتصل بالواقع العربي استبان لنا، من خلال النظرة التأليفية التي ألقيناها عليه في الفصل السابق، أن هذا الواقع ذو وجهين كذلك، متآخذان ومتصارعان في وقت واحد:

وجه سلبي يتجلّى في مظاهر كالآتية: تخلّف الإبداع وجموده ـ ضعف الانفتاح على العالم ـ سيطرة سلطان الماضي ـ ذيوع العصبية والتعصب في العلاقات الاجتماعية وفي السلوك الفردي ـ ضعف النظرة المستقبلية وهدر الزمان والوقت ـ ذيوع روح المحافظة ورفض التغيير ـ ضعف النخبة ـ ضعف القدرة التنظيمية.

أما الوجه الثاني الايجابي فيتجلى في طائفة من القيم والآداب والعادات الايجابية، التي داخلت وتداخل الثقافة العربية الإسلامية منذ القدم، والتي تجلّت أروع ما تجلّت في الدين الإسلامي بوجه خاص، ثم سرت عبر مسيرة التاريخ العربي وعبر ما ولّده من فقه وفكر وأدب. وهذه القيم والآداب والعادات جزء أساسي هام من ثقافة الإنسان العربي اليوم، يحملها في ضميره إلى حد بعيد، وان ابتعد عنها قليلاً أو كثيراً في ممارساته العملية في كثير من الأحيان. وتتصل هذه القيم بشتى جوانب الحياة، سياسية كانت أو اجتماعية أو اقتصادية أو فردية أو غير تلك مما ذكرنا وعدّدنا في الفصل السابق.

هذان الواقعان، على نحو ما ذكرنا ووصفنا، هما إذن مصدر ما نبحث عنه من فلسفة اجتماعية عربية ومن فلسفة تربوية عربية.

على أننا نستدرك فنقول، مرة أخرى، إننا لا ننظر إلى هذين الواقعين نظرتنا إلى واقع ساكن جامد، ولا نتخذهما مصدراً للفلسفة الاجتماعية والتربوية المرجوة إلا من خلال ما يحملان أيضاً من تطلّع إلى المستقبل.

وبتعبير أوضح، نحن لا ننطلق من الواقع القائم إلا من أجل أن نكون أقدر على تحديد غاياتنا، التي هي بالضرورة غايات مستقبلية. ونحن لا نصدر عن الحاضر

إلا لنفهمه ونعي ما يومىء به، كي نقوى بالتالي على تحريكه نحو واقع أفضل ومقاصد أمثل، لا سيما أن تحليلنا للواقع أطلعنا بوجه خاص على عمق مشكلات هذا الواقع وأزماته. لقد جعلنا نعرف كي نتنبأ وكي نقدر، على حد تعبير «أوغست كونت».

أولاً: معالم الفلسفة الاجتماعية العربية

لنخفّ إذن إلى الإجابة عن الشطر الأساسي الأول من سؤالنا: أي مجتمع نبني من خلال هذا الواقع الذي وصفناه، وما هي بالتالي معالم الفلسفة الاجتماعية العربية المرجوة؟

وعلى الرغم من الشوط الكبير الذي قطعناه من أجل التمهيد لهذا الجواب، نشعر برهبة كبيرة ونحن نقدم على الخوض فيه. ونقول مرة أخرى بأننا لا نطمح إلى تقديم جواب شامل وكامل، وليس في وسع جهدنا المتواضع أن يحل محل الجهود المشتركة الضخمة التي ينبغي أن تقوم بها لهذا الغرض القوى السياسية والاجتماعية والفكرية في المجتمع العربي.

١ ـ لقد أشرنا، في الفصل السابع، إلى بعض مقومات الفلسفة الاجتماعية كما نستخلصها من النصوص والوثائق الرسمية ومن حصاد العمل العربي المشترك. وكذلك ندرك، من خلال نظرتنا التأليفية إلى الواقع العربي والعالمي، بعض عناصر تلك الفلسفة.

ولعل مما يلخص هذا كله، ما ورد من تحديد للأهداف الكبرى للأمة العربية في **الخطة الشاملة للثقافة العربية** التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ونشرتها عام ١٩٨٦[(١)]. وتكتسب هذه الأهداف الكبرى (الغايات) شأناً خاصاً لأنها حصاد عمل عربي جماعي مشترك أسهم فيه عدد كبير من المفكرين البارزين في الوطن العربي. والأهداف الكبرى كما حددتها تلك الخطة هي الآتية:

ـ الاستقلال والتحرر في مواجهة الهيمنة الأجنبية والاستلاب.

ـ الوحدة القومية في مواجهة التجزئة والإقليمية الضيقة.

ـ الديمقراطية في مواجهة الاستبداد.

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، ٤ ج في ٦ مج (الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٦) مج ١، ص ٤٦. وقد قمنا ـ بتكليف من المنظمة ـ بمراجعة هذه الاستراتيجية، ونشرت المنظمة تلك المراجعة عام ١٩٩٥. وفي هذه المراجعة ـ كما سبق أن رأينا ـ مزيد من التوضيح لمقاصد الفلسفة التربوية العربية وللمنهج العلمي الذي ينبغي أن يُتّبع في صياغتها.

- العدالة الاجتماعية في مواجهة الاستغلال.

- التنمية الذاتية في مواجهة التخلف أو النمو المشوّه.

- الأصالة في مواجهة التغريب والتبعية الثقافية.

- الحضور القومي بين الأمم، وبالإبداع والإنتاج في مواجهة حضارة الاستهلاك والتقليد.

ولا نجانب الحقيقة إن قلنا إن هذه الغايات الكبرى التي رسمتها «الخطة الشاملة للثقافة العربية» محاور أساسية مترابطة في بناء المشروع العربي الحضاري، تلقى إجماعاً من أبناء الأمة العربية، وتكاد تلخّص نظرتهم إلى معالم الفلسفة الاجتماعية العربية المنشودة.

وقد رأينا نظائر لمثل هذا التلخيص لغايات الأمة العربية، سواء في النصوص والوثائق الرسمية (حول أهداف التربية) أو في **استراتيجية تطوير التربية العربية**. وفيها إلى حد كبير، كما نرى، استجابة لما يلزم من التحليل الذي قمنا به للواقع العربي والواقع العالمي من غايات وأهداف كبرى للفلسفة الاجتماعية المرجوة.

٢ - غير أن من المهام في نظرنا، كي نمنح هذه الغايات الكبرى حياة وقدرة على الاندفاع، أن نبحث عن المحور الأساسي الذي تتحلق حوله والذي ينبغي أن توجه الجهود نحوه.

وهذا المحور الأساسي نشتقه مما سبق أن أشرنا إليه، في الفصل الثامن، أثناء حديثنا عن الواقع العربي وعوامل تخلّفه. فلقد ذكرنا آنذاك أن التجربة العالمية تهدينا إلى مفتاحين رئيسيين لباب التقدم (متكاملين كما بيّنا):

أولهما تكوين القدرة الذاتية على إبداع الحضارة وإنتاجها.

وثانيهما تعبئة إرادة العمل القومي المشترك.

أما المطلب الأول فأهم ما فيه، كما نرى، التأكيد على الإبداع بديلاً للاتّباع، وعلى الإنتاج بديلاً للاستهلاك. وعن هذا التأكيد تنتج جملة من النتائج التربوية كما سنرى. وأهم ما في هذا الهدف أنه يضم كثيراً من الأهداف الكبرى التي أشرنا إليها منذ حين (كالاستقلال والتحرر والتنمية الذاتية والأصالة) وأنه بعد ذلك، وفوق ذلك، هدف ملموس يجعلنا قادرين على الإمساك بالخيط الناظم للتقدم في شتى جوانب الحياة. إنه بتعبير آخر هدف كبير «إجرائي» إلى حد بعيد. والحصر على الطابع الإجرائي كان دوماً منطلقنا في الحديث عن الغايات والأهداف الكبرى، اجتماعية كانت أو تربوية.

يضاف إلى هذا أن هذه الغاية الكبرى محمّلة في ذاتها بطاقة التحرك والاندفاع، فضلاً عن اتصافها بالديناميكية، وقدرتها على التطور المتجدد، وبعدها عن الثبات والسكون.

وأما المطلب الثاني فهو مطلب يرسم للمطلب الأول، نعني الإبداع، إطاره ومبرره وغايته، إذ يجعله ينطلق من الإرادة القومية المشتركة لأبناء الأمة العربية، ومن عزمهم على بناء مشروع حضاري مشترك. وواضح ما في هذه التعبئة القومية من حرارة وقوة، وما تحمله من قدرة على تفجير الطاقات المبدعة الخلاقة.

وهكذا يلتحم المطلبان ويتكاملان، ومن لقائهما تولد شرارة العمل العربي المؤمن والخصيب. إنهما، في ما نرى وفي ما يحدّثنا الواقع العربي والعالمي، الهدفان الكبيران اللذان يضمان سائر الأهداف ويمنحانها معنى وقوة وحركة. ومنهما نستطيع أن نولّد في الواقع أهدافاً أخرى عديدة تندرج تحتهما، على رأسها أهداف كالآتية: توفير المهاد اللازم للثورة العلمية التقانية (التكنولوجية) - توفير الشروط اللازمة لتفجير الطاقات الكبيرة الثاوية بوجه خاص في الجماهير العربية الغفيرة المقيدة بأغلال الفقر والجهل - توفير التنظيم الاجتماعي والإداري والسياسي الميسّر للإبداع - توليد الحاجة والقدرة على التغير والتغيير وعلى تجاوز الذات وتجاوز المجتمع - تفجير إرادة التحدّي، تحدي الطبيعة وتحدي الواقع، من أجل البناء الأفضل (تلك الإرادة التي يعتبرها بعض الباحثين، ومنهم المؤرخ توينبي، كما رأينا، أهم عامل من عوامل نشوء الحضارات) - تكوين القدرة على المغامرة الفكرية -... إلخ.

يضاف إلى هذا أن اتخاذ الإبداع محوراً للأهداف الاجتماعية الكبرى للأمة العربية، يكاد يقفل باب الجدل الطويل حول مسألة طال عليها الزمن، مسألة الأصالة والمعاصرة. فالإبداع، ولا سيما حين نربطه بالتعبئة القومية من أجل بناء مشروع حضاري مشترك، لن يكون إبداعاً حقاً إلا إذا رفض النقل، نقل الماضي بحرفيته، ونقل التجربة العالمية دون المشاركة في توليدها وصنعها. وهو لن يكون إبداعاً كذلك إلا إذا انطلق من الذات العربية أولاً بما تحمله من ثقافة وتراث، لينطلق بتلك الذات نحو المستقبل.

٣ - ولا حاجة إلى القول إن الأهداف الكبرى للأمة العربية، كما أشرنا إليها، تعبّر عن أعمق معاني الحضارة العربية الإسلامية ومنطلقاتها الأساسية، لا سيما كما نجدها في مبادىء الدين الإسلامي. وأهم من هذا أن محور هذه الأهداف الكبرى والخيط الناظم لها، نعني الإبداع من خلال تعبئة الإرادة القومية المشتركة، يعكس معاني تلك الحضارة على أفضل وجه، بل يكوّن في الواقع صلبها ومحركها.

فالحضارة العربية الإسلامية، منذ ظهور الإسلام، حضارة عبّأت، بقيمها ومنطلقاتها الجديدة، قوى الإبداع لدى العرب، وفجّرتها تفجيراً معجزاً خلال فترة

وجيزة، وانطلقت بها رسالة حضارية إنسانية إلى العالم كله. وغني عن القول ما حققه الإسلام من انقلاب على الاتّباع والتقليد والسير على سنن الآباء والأجداد، وما دعا إليه من ثورة على النفس وعلى الذات، من أجل ارتياد قيم جديدة وبناء مجتمع جديد. وهو قد حمّل هذه الرسالة، رسالة الإبداع في شتى مجالات الحياة، العرب أولاً، وألّف بين قلوبهم، وجعلهم أمة واحدة، وعبّأهم جميعاً في سبيل الأهداف المشتركة. ومن هنا ظلّت الحضارة العربية الإسلامية قادرة على العطاء والنمو والغنى ما ظلّ الإبداع في شتى مجالات الحياة شرعتها ومحركها. وضمرت تلك الحضارة وجفّ نسغها حين انطلقت، لأسباب عديدة فصّل فيها الباحثون ولا مجال لذكرها هنا، في طريق التقليد والاتباع والنقل، لا سيما حين طغت عليها أمم غريبة عن روحها الخلاّقة وجوهرها المبدع، كأخلاط المغول والتتر والترك وسواهم.

ثانياً: معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة

١ ـ ليس هدفنا ههنا أن نعدد الغايات التربوية الكبرى التي تتضمنها الفلسفة التربوية العربية. فمثل هذا التعداد ليس قصدنا الأساسي، لا سيما أننا نقع عليه بأشكال مختلفة في الأهداف التربوية الواردة في النصوص والوثائق الرسمية للدول العربية وفي حصاد العمل التربوي العربي المشترك بهذا الشأن، على نحو ما رأينا في الفصل السابع. وفي وسعنا أن نقول إن تلك الأهداف، كما رأيناها في تلك المصادر، تكوّن منطلقات أساسية عامة للفلسفة التربوية قبل أن تكوّن بحثاً متعمقاً في جوهر الفلسفة التربوية القادرة على مواجهة المشكلات التي يشكو منها الواقع العربي، في ضوء الواقع العالمي والمستقبل.

وهذا لا يعني أن تلك الأهداف، التي وضعتها الدول العربية أو التي ولدت من حصاد العمل العربي المشترك، أهداف قليلة الشأن، بل هي في حقيقة الأمر «منطلقات عامة» هامة للفلسفة التربوية، لا بد لأي فلسفة تربوية أن تأخذها بعين الاعتبار.

ولعلنا نجد تلخيصاً جامعاً لتلك الأهداف أو المنطلقات في المبادىء التربوية الأساسية التي وردت في **استراتيجية تطوير التربية العربية** التي سبقت الإشارة إليها. ونعود ههنا فنذكّر بها:

المبدأ الإنساني ـ التربية للإيمان ـ المبدأ القومي ـ المبدأ التنموي ـ المبدأ الديمقراطي ـ مبدأ التربية للعلم ـ مبدأ التربية للعمل ـ مبدأ التربية للحياة ـ مبدأ التربية للقوة والبناء ـ مبدأ التربية المتكاملة ـ مبدأ الأصالة والتجديد ـ مبدأ التربية للإنسانية.

وإذا نحن التمسنا تفصيلاً أكبر لتلك المنطلقات، وترجمة لها إلى ما هو أقرب إلى لغة الأهداف، وجدنا ذلك في ما تضمنته وثيقة «الأهداف التربوية والأسس العامة

للمناهج بدول الخليج العربية»، تلك الوثيقة التي تكاد تلخص أبلغ تلخيص معظم ما اشتملت عليه النصوص والوثائق الرسمية في سائر الدول العربية من أهداف تربوية، كما سبق أن رأينا. ولن نعاود الحديث عمّا نجده في تلك الوثيقة، ممّا سبق ذكره في الفصل السابع. وحسبنا أن نقول إن تلك الوثيقة تحدد المنطلقات الأساسية للفلسفة التربوية تحديداً جامعاً وتردّها إلى منطلقات أو مصادر خمسة: العقيدة الإسلامية ـ العروبة ـ مطالب التنمية ـ اتجاهات العصر ومقتضياته ـ حاجات الفرد العربي ومطالب نموه. ثم تستخرج من كل من هذه المنطلقات الخمسة الأهداف التربوية التي تندرج تحته. وأخيراً تعاود تصنيف الأهداف التربوية تصنيفاً آخر، فتتحدث عن الأهداف المتصلة بالمعرفة، والأهداف المتصلة بالمهارات، والأهداف المتصلة بالتفكير العلمي، والأهداف المتصلة بالميول والاهتمامات، والأهداف المتصلة بالاتجاهات والقيم.

ويقدّم لنا هذا كله عرضاً منطقياً واضحاً لمنطلقات الفلسفة التربوية العربية من جانب، وللأهداف التربوية الناجمة عنها من جانب آخر، الأمر الذي يعفينا من تكرار مثل هذا الجهد.

٢ ـ على أن قصدنا، كما قلنا ونقول، ليس مجرد تعداد المنطلقات العامة للفلسفة التربوية ولا هو مجرد إحصاء الأهداف التربوية العامة التي تشتق منها، بحيث نضيف تصنيفاً جديداً إلى التصنيفات الكثيرة القائمة بهذا الشأن. فنحن نود أن نمضي إلى ما هو أبعد:

نحن أمام واقع عربي متخلّف، رأينا أوجه تخلّفه ووقفنا على جانب من أزماته. وهذا الواقع المتخلّف يحتاج أول ما يحتاج إلى بث الحركة والحياة والديناميكية فيه، عن طريق جرعات تربوية منشطة، إن صحّ التعبير. إنه واقع ما يزال يسير نحو التقدم على استحياء، وما يزال يحار بين الإقدام والإحجام، وما يزال الصراع فيه قائماً بين القوى المندفعة نحو المستقبل ورواسب الجمود والعقم، ولم تجدِ في تطوير شأنه حتى الآن أجمل المنطلقات التربوية التي وضعت، وأروع الأهداف التربوية التي رسمت.

وقد يقال إن تحريك هذا الواقع، ونقله من الجمود إلى الحركة، ومن الاتّباع إلى الإبداع، مهمة لا تستطيع التربية أن تضطلع بها وحدها. وعجزها عن ذلك قد لا يعني بالتالي عجز المنطلقات التربوية والأهداف التربوية المرسومة، بقدر ما يعني عجز المجتمع ككل. وقد وقفنا عند مثل هذا القول، في مواطن كثيرة من هذا الكتاب، ولا سيما عندما تحدّثنا عن دور التربية في تغيير المجتمع. ولعلنا أدركنا وندرك أن العلاقة الدائرية التي تقوم بين التربية والمجتمع لا تعني أن نقع في «دور فاسد» (كما قال المناطقة العرب، أو في «حلقة مفرغة» كما نقول اليوم نقلاً عن اللغات الأجنبية). إنها تعني أن يضطلع كل ميدان من ميادين النشاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بدوره في عملية التغيير، بالتعاون مع سواه من الميادين، وأن يفيد أكبر فائدة ممكنة من

الهامش المتروك لمبادرته وجهده الخاص.

٣ ـ وإذا نحن أردنا أن نلخّص مصادر العقم الأساسية في حياتنا العربية، أمكننا أن نقول، انطلاقاً من الواقع وما قدمناه من تحليل له، إن هذه المصادر كامنة في علل رئيسية، إليها يرتد سواها. على رأس هذه العلل (كما سبق أن رأينا في الفصل السابق):

تخلّف الإبداع وجموده ـ ضعف التفاعل مع العالم والانفتاح على تجربته ـ سيطرة سلطان الماضي ـ سيطرة روح المحافظة ورفض التغيير ـ ذيوع روح العصبية والتعصب وضعف الفكر النقدي ـ ضعف النظرة المستقبلية ـ ضعف القدرة التنظيمية ـ ضعف النخبة.

هذه العلل الأساسية التي هي أهم مظاهر الجمود والتخلّف في مجتمعنا العربي، بل أهم أسبابهما، يزداد إدراكنا لخطرها ان نحن قرنّاها بأمرين:

أولهما مناقضتها للقيم العربية الإسلامية الحيّة الأصيلة التي نجدها في مبادىء الدين الإسلامي وفي مسيرة الحضارة العربية الإسلامية أيام ازدهارها وخصبها وحيوتها. وهذا ما وجدناه عند استعراضنا للقيم العربية الإسلامية في الفصل السابق. ويكفي أن نذكر على رأس تلك القيم: احترام الإنسان وتأكيد حقوقه والإيمان بطاقاته وقدراته المبدعة وبعقله الخلاّق ـ التأكيد على العلم وشأنه والإيمان بقواه المبتكرة ـ التأكيد على أهمية العمل والإنتاج والعطاء ـ التراحم والتواصل والتناصح والرفق والتسامح الفكري والاجتماعي ونبذ التعصب وإنكار عصبية الجاهلية ـ صون كرامة الإنسان أيّاً كان وأنّى كان ـ الايثار والغيرية ـ العمل للغد والمستقبل ـ رفض التقليد ومجرد السير على سنن الآباء والأجداد ـ اجتناب الهدر والإسراف والتبذير، والعمل على تنمية الثروة وحسن استخدامها ـ . . . إلخ.

والأمر **الثاني** الذي يجعلنا ندرك خطر مظاهر التخلف والجمود في حياتنا (على نحو ما أوجزناها)، أنها تسير في عكس مسيرة الحضارة العالمية، في وجهها المبدع المعطاء. وقد سبق أن تحدّثنا عن بعض مواطن القوة والديناميكية في تلك الحضارة. وهي مواطن تناقض تماماً ما نجده من آفات الجمود والتخلّف هذه. وحسبنا أن نذكّر ببعضها (وقد قدّمنا عرضاً مفصلاً لها بعض الشيء في الفصل الخامس، وعرضاً موجزاً لها بعد ذلك في الفصل الثامن).

ذيوع روح المبادرة والخلق والإبداع ـ نمو مشاعر الحرية والديمقراطية ـ روح المغامرة والتغيير ـ احترام الإنسان كإنسان ـ النظرة المتقدمة إلى المرأة ودورها ـ نمو النشاطات الثقافية وسائر النشاطات اللصيق بطبيعة الإنسان وحاجاته ـ بعض القيم الغيرية الجديدة وما فيها من تعاطف وتراحم وتعاون ـ . . . إلخ.

بل اننا نجد في مظاهر التخلف وعلله في المجتمع العربي ما يلتقي مع بعض المظاهر السلبية التي تشكو منها الحضارة العالمية الحديثة، حتى لكأن اللانهايتين المتطرفتين تلتقيان، وكأن التقدم يفرز من العلل ما يفرزه التخلّف، وإن اختلفت الأسباب. أوَليس في بعض آفات التقدم عوداً، بجلباب ولباس آخر، إلى الجانب الغرزي الحيواني في الإنسان، ذلك الجانب الذي يوقظه عاملان قد يبدوان متناقضين: جمود الحياة وعقمها واللصوق بحمأة الأرض، كما في المجتمعات المتخلّفة، والتأنق في الترف وفي البحث عن حرارة الحياة ونمو «غرائز الموت» من خلال غرائز الحياة، إذا نحن أردنا أن نتبنّى بعض مصطلحات التحليل النفسي؟ وقد سبق أن رأينا أبرز تلك الآفات التي تشكو منها الحضارة الحديثة المتقدمة، وحسبنا أن نشير إلى بعضها (لنلمس اللقاء بينها وبين علل التخلف):

الحيرة والقلق ـ الضياع الأخلاقي والقيمي ـ النمو المفرط للأنانية ـ الفوضى في كثير من جوانب الحياة والشعور بالخواء ـ التكالب على الثروة بين الأفراد والدول وانقلاب الإنسان ذئباً على أخيه الإنسان ـ ظهور العنف بأشكاله المختلفة ـ أزمات الشباب النفسية ـ . . . إلخ.

٤ ـ من هنا ندرك أن الفلسفة التربوية العربية كما نرجوها هي تلك القادرة على بث الحياة في المجتمع (في حدود ما تقوى عليه التربية) وعلى تفجير القوى الديناميكية المتحركة، وعلى بعث «وثبة الحياة» القادرة على محو ما رَانَ على النفس العربية والمجتمع العربي من صدأ السنين والقرون، وما طمس قدرته على الانطلاق، وجعله إلى حد كبير مشدوداً إلى خلف، مُقعد العزيمة، منطفيء التشوّف. وسبيل السير نحو ذلك الهدف الرفيع، هي سبيل مغالبة علل الجمود والسكون الحالة في الكيان العربي، على نحو ما رأينا بعضها. وللفلسفة التربوية دون شك دور أساسي في مغالبة تلك العلل (بالتعاون مع سواها وعن طريق قيادتها لسواها في مجال النشاطات الخاصة بها).

٥ ـ وقد تبدو الفلسفة التربوية والغايات التربوية المنبعثة عن هذا القصد الأساسي، نعني بثّ الحياة في المجتمع عن طريق نظام التربية (وسواه)، فلسفة وغايات أدنى إلى الغايات الفردية المتصلة بتكوين الفرد، منها إلى الغايات الاجتماعية المتصلة ببناء المجتمع. ويهمنا منذ الآن أن ننفي هذا الوهم. فمن مزايا الغايات التي سوف نرسمها أنها غايات فردية ـ اجتماعية تلتحم فيها مطالب تكوين الفرد مع مطالب تطوير المجتمع، لا سيما أنها مشتقة أولاً وقبل كل شيء من تحليل لواقع المجتمع العربي وواقع المجتمع العالمي من ورائه.

والحق، أن الغايات التربوية، إن أرادت أن تكون تربوية فعلاً، ينبغي أن يكون تكوين الإنسان وبناؤه بؤرتها ومحورها، دون أن يعني ذلك أن تكون بعيدة عن أهداف بناء المجتمع. إنها غايات منصبّة على تكوين الفرد من أجل المجتمع، يلتقي فيها تكوينه

كإنسان مع تكوينه كعضو في جماعة. أوليست طبيعة الإنسان في النهاية طبيعة تلتحم فيها غاياته الفردية مع غاياته الاجتماعية، ولا تجد فيها طبيعته الإنسانية الفردية كامل تفتّحها إلاّ من خلال المجتمع، كما لا تكون فيها لطبيعته الاجتماعية قدرة خلاّقة إلا عن طريق تجاوز المجتمع والارتباط بعالم القيم الإنسانية الذي هو في خاتمة المطاف أصل الإنسان وغايته؟

٦ ـ ولنمضِ الآن شطر تحديد أبرز معالم الفلسفة التربوية العربية، من خلال هذه المنطلقات كلها.

ولا شك، بعد كل ما قدّمنا، أن ما سنذكره لن يضم مضمون تلك الفلسفة التربوية كاملاً، إذ حسبنا، فيما نرى، أن نحدد مفاصلها الأساسية، وأن نتريث عند الغايات الكبرى القادرة، كما قلنا ونقول، على تحريك الوجود العربي وبث الحيوية والاندفاع فيه.

أ ـ وطبيعي، بعد ما ذكرناه عن الفلسفة الاجتماعية العربية التي نريد أن يكون رائدها ومحورها الإبداع الملتحم بإرادة العمل القومي المشترك، أن يكون على رأس معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة وغاياتها، تكوين روح الخلق والإبداع لدى الناشئة.

وقد كتب الكثير وقيل الكثير عن الإبداع وعن تكوين الروح المبدعة (Creativity) وعن مقوماتها. وحسبنا، في تحديد المقصود منها، أن نقول إن علماء النفس يفرقون بين الذكاء والإبداع، أو بتعبير أدق بين نوعين من الذكاء: **أحدهما** يدعونه باسم الذكاء المقارب (Convergent) وهو الذي تصدق عليه كلمة ذكاء بالمعنى الحصري للكلمة، وقوامه مواجهة المشكلات وحلّها. وجهوده بالتالي منصبّة نحو بؤرة معينة (مشكلة معينة) يسلط عليها الأضواء المتقاربة. أما **الثاني**، وهو الذي يلتقي مع الإبداع، فهو الذكاء المباعد (Divergent) (أو المجانف كما يفضّل بعضهم ترجمة هذه الكلمة)، وقوامه البحث دوماً عن دروب جديدة، وارتياد آفاق بكر، وتفتيق حلول مبتكرة، وعوالم مولّدة. وأهم ما في هذا الإبداع، أو الذكاء «المباعد» أنه يركب أجنحة التخيل، التخيل المبدع على حد تعبير الفيلسوف الفرنسي «برغسون»، بحثاً عن الجديد.

ويرى كثير من الباحثين أن هذا الإبداع، بما فيه من تخيل مبدع، هو أساس الحضارة العلمية التقانية (التكنولوجية) الحديثة. فجوهر الصناعة والتقانة (التكنولوجيا)، بشتى أشكالهما، هو الخيال الذي يبدع نماذج جديدة، ومبتكرات محدثة، ويمنح الإنتاج أشكاله وصوره المتجددة (حسبنا أن نفكر مثلاً بما يحتاج إليه تصميم أشكال السيارات أو الطائرات من خيال فني خصيب). والإنتاج الحديث، كما نعلم، لا يحيا إلا من خلال تجديد أشكاله وصوره دوماً، تيسيراً لتجديد الاستهلاك.

ولسنا في حاجة إلى مزيد من القول لنبين أهمية الإبداع في الحياة الحديثة وفي الثورة العلمية التقانية (التكنولوجية) بوجه خاص. والذي يعنينا هو أن روح الإبداع هذه، وهي موقد الحضارة الحديثة ومحركها، ينبغي تكوينها وتعهّدها منذ نعومة الأظفار، بل منذ الولادة (وقبل الولادة، إن أردنا أن نذهب بعيداً مع الباحثين في علم نفس الجنين). ومن هنا تضطلع الأسرة بدور كبير، لا يعدله أي دور لاحق. ويكفي من أجل ذلك أن نقرأ مئات المؤلفات التي ظهرت في العالم خلال العقود الأخيرة. والتي كثيراً ما تحمل هذا العنوان (أو عنواناً مماثلاً): كيف تجعل طفلك متفوّقاً في الذكاء؟ أو: كيف تجعل طفلك مبدعاً؟ ولئن كان ثمة من يأخذ على هذه الأبحاث غلوها، فإن من الصحيح دوماً أن سنوات العمر الأولى سنوات تكاد تكون حاسمة في تكوين شخصية الطفل وذكائه. كذلك يظل من الصحيح، أن الذكاء، ولا سيما في جانبه الإبداعي الذي نتحدث عنه، ليس ثابتاً منذ الولادة بل هو يتطور بتأثير البيئة والتربية والغذاء وسوى ذلك، كما بيّنت الأبحاث الحديثة.

أما المدرسة فدورها في تعهّد الإبداع وتنميته لا يقل شأناً عن دور الأسرة[٢]. وأهم ما ينبغي أن تفعله المدرسة في هذا المجال تنمية روح الإبداع عن طريقين أساسيين: **أولهما** طريق تنمية الخيال بشتى الوسائل والأساليب (عن طريق الأدب والأقاصيص والفن والمسرح والشعر وسوى ذلك). **وثانيهما** تنمية الإبداع عن طريق العمل والنشاط العملي بأشكاله المختلفة. وهذا الطريق الثاني ذو أهمية خاصة في عصرنا، عصر التقدم التقاني (التكنولوجي)، وفي إطار حاجات مجتمعنا الذي يفتقر إلى الكفاءات الفنية التقنية في شتى المجالات. ورائد الجهد الذي ينبغي أن يقوم في هذا السبيل تعريف الطفل منذ طور مبكّر بما في العمل اليدوي والعمل الفني التقني من أوجه الإبداع، أي وقوفه، عن طريق الممارسة، على ما في اليد من إبداع يفوق

(٢) بين المؤلفات الكثيرة التي تتحدث عن تربية الإبداع وعن وسائل تلك التربية، يحسن الرجوع إلى بحث د. حسين حمدي الطوبجي، «وسائل تربية الإبداع في رياض الأطفال،» وقد نشر بين أبحاث الكتاب السنوي الخامس، ١٩٨٧ ـ ١٩٨٨، في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة**، الكتاب السنوي/الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية؛ ٥ (الكويت: الجمعية، [١٩٨٨])، ص ٦٥ ـ ٩٩. وقد صدر حديثاً ضمن إطار سلسلة عالم المعرفة كتاب هام لـ: الكسندرو روشكا، **الإبداع العام والخاص**، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، سلسلة عالم المعرفة؛ ١٤٤ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٩). وقد تحدثنا مطوّلاً عن الإبداع ووسائل توليده وإيقاظه ـ ولا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة ـ في المؤلف الذي وضعناه ـ بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ وعنوانه: **الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال)**. وقد تولت المنظمة نشره عام ١٩٩٦. ومن الكتب المفيدة في مجال الإبداع ـ وهي كثيرة ـ كتاب: دين كيث سايمنتن، **العبقرية والإبداع والقيادة**، ترجمة شاكر عبد الحميد، سلسلة عالم المعرفة؛ ١٧٦ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٣).

الإبداع الذي في الرأس، على حد تعبير غاندي، وإدراكه لفضائل استعمال الأصابع الخمس، تلك الفضائل التي تمنى غاندي من أجلها أن يكون شاعراً ينظم قصيدة في وصفها.

ولا نريد أن نمضي بعيداً في الحديث عن أهداف تكوين الإبداع عن طريق التربية وعن وسائل ذلك التكوين. فمثل هذا الحديث يستغرق الصفحات الطوال، فضلاً عن أنه يخرج عن مقاصد بحثنا في هذا الكتاب.

وجل ما قدمنا من إشارات عابرة لمعنى الإبداع ومقوماته ودوره، يستهدف أولاً وقبل كل شيء إن يرينا لماذا نُحلّ هذه الغاية التربوية الكبرى مقام الصدارة في الفلسفة التربوية العربية.

ولا نغلو إن قلنا إن تكوين روح الإبداع هذه يكاد يكون هدف الأهداف وغاية الغايات في الفلسفة التربوية العربية المنشودة، ذلك أنه محمّل في داخله وصلبه بطائفة من الغايات الأساسية الأخرى، ذات الشأن الرفيع في تلك الفلسفة.

فتكوين روح الإبداع يعني، فيما يعني، نبذ الاتباع والتقليد الأعمى، والتحرر من عبادة الماضي لمجرد كونه ماضياً، وامتلاك القدرة على التغيير والتجديد وتجاوز الذات والمجتمع، وتعزيز روح المغامرة وإرادة التحدي، والسيطرة على المستقبل، وسوى ذلك كله من غايات أساسية للفلسفة التربوية العربية، كما نراها، وكما سنعرض لها في ما يلي.

هذه الحقيقة تعني أمرين متكاملين: **أولهما** أن تكوين روح الإبداع هو المنطلق الأساسي الذي تتكوّن من خلاله وفي إطاره سائر الغايات التربوية المنشودة. **وثانيهما** ان روح الإبداع هذه لا يتوافر لها كامل انطلاقها وعطائها إلا إذا تمت العناية بتكوينها، عن طريق النظام التربوي، جنباً إلى جنب مع العناية بتكوين سائر مقومات الفلسفة التربوية. فنحن في هذا المجال، شأننا في أي مجال، أمام نظام متكامل من الغايات التربوية، ينبغي أن تعمل معاً في تناغم واتساق وتكامل، ولا تصلح العناية بإحداها دون العناية بالأخرى. والدعوة إلى تكوين روح الإبداع ليست دعوة في خواء، بل هي دعوة ينبغي أن نيسر لها مقومات نجاحها، ومن أبرز تلك المقومات تكاملها مع أترابها من مقومات الفلسفة التربوية.

ولا نريد أن نعود كرّة أخرى لنبين مدى الارتباط الوثيق بين القول بتكوين روح الإبداع كغاية أساسية من غايات الفلسفة التربوية، وبين ما أتينا على بيانه من حاجات الواقع العربي في إطار الواقع العالمي. فالواقع العربي يتصف أول ما يتصف، كما قلنا ونقول، بالجمود والعجز عن التحرك السريع نحو المستقبل، وبسيطرة روح الاتباع والنقل سيطرة تشد صبوات المجتمع العربي إلى خلف، وأجنحة هذا الوجود مهيضة

عاجزة عن التحليق. ولا نغلو إن قلنا إن هذا الوجود، بسبب العلل الكامنة فيه وعلى رأسها علّة التقليد والنقل، غدا أشبه بمستنقع راكد يلقى عنتاً وأي عنت في ارتياد المياه الجارية.

أما ارتباط هدف الإبداع بالحضارة الحديثة، فلا حاجة إلى تقديم الدليل عليه. وقد رأينا من قبل وفي أكثر من موضع، عند تحليلنا للواقع العربي، أن على رأس مزاياه نمو روح الإبداع والخلق والتجديد، روح ارتياد الآفاق الجديدة والمغامرة في سبيل ذلك. كما رأينا، منذ قليل، إن من أهم مقومات الحضارة العلمية التقانية (التكنولوجية) الخيال المبدع واليد الصّناع المبتكرة.

وقبل أن ندع الحديث عن هذا الهدف الكبير الهام من أهداف الفلسفة التربوية العربية المنشودة (ونحن نستخدم هنا، تسهيلاً للفهم، كلمة أهداف أحياناً بدلاً من كلمة غايات)، نود أن نشير إلى أن هذا الهدف الكبير (أو هذه الغاية)، شأن سائر الأهداف التي سنتحدث عنها، هدف ترتبط به تنمية الفرد بتنمية المجتمع ارتباطاً عضوياً، كما رأينا من عرضنا له. إنه يعني تفتيق روح الإبداع لدى الفرد من خلال المجتمع ومن أجل تجديد المجتمع وإبداعه إبداعاً محدثاً.

ب ـ ويرتبط بهذا الهدف الكبير، هدف تكوين روح الإبداع، ويعززه ويضيف إليه أبعاداً جديداً، هدف هام ثانٍ للفلسفة التربوية العربية كما نراها، هو تكوين القدرة على التغيير والتغير وما يرتبط بها من تجاوز للذات وللمجتمع.

وللقدرة على التغيير معناها الخاص ومقوماتها ووسائلها كذلك. وأهم ما فيها القدرة على تجاوز الذات وعلى تجاوز المجتمع دوماً وأبداً ودون حد. وشعارها: لا حدّ للتغيير إلا المزيد من التغيير. إنها تجسيد للحركة المستمرة في الكون (التي حدّثنا عنها فلاسفة اليونان القدامى من مثل «هيراقليطس» وسواه)، وللحركة المستمرة في المجتمع. وإنها تجسيد لفلسفة تربوية (ترتبط بفلسفة الوجود لا بفلسفة الماهية على نحو ما تحدثنا عنها من قبل) ترى أن الإنسان، الإنسان المشخّص كما نراه في مجرى الحياة، هو القيمة التربوية العليا، لا الإنسان المجرد الذي نصوغه من خلال تصوراتنا الذهنية. ومن هنا فالغايات التربوية نفسها، كما سبق أن ذكرنا، تتغير بتغير مجرى الواقع ومعطياته.

وتجاوز الفرد لذاته يعني أن يقوى ذلك الفرد على إعادة النظر في نظراته ومنطلقاته ورؤيته للعالم دوماً وأبداً. ويتم ذلك من خلال طبيعته الإنسانية، كما سبق أن بيّنا عند حديثنا عن دور التربية في تغيير المجتمع.

فهنالك لدى الإنسان طبيعته المعطاة، طبيعته العضوية الغرزية، تلك الطبيعة التي عليه أن يتجاوزها (والتجاوز لا يعني الإلغاء بل الارتقاء) بفضل اندماجه بالمجتمع

وتمثّله لثقافته وتراثه وقيمه. ولكنه لا يقف عن هذا الحدّ، نعني عند مجرد امتصاص تراث المجتمع وثقافته، بل لا بد له ليكون إنساناً حقاً من الانتقال من «المجتمع المغلق» إلى «المجتمع المفتوح» على حد تعبير برغسون، أي من تجاوز ما يقدمه له المجتمع ونقده والنظرة إليه نظرة تقويمية جديدة، وذلك عن طريق ارتقائه إلى مستوى أعلى من الحياة الإنسانية، هو فوق الأفراد وفوق المجتمع، نعني ما يسمى لدى كثير من الفلاسفة بعالم القيم الإنسانية، وهو عالم متعالٍ على الفرد والمجتمع على حد سواء، على حد تعبير الفلاسفة أيضاً.

وبتعبير آخر، أيّاً كانت الفلسفة أو العقيدة التي يأخذ بها الفرد الإنساني، فهو يشعر دوماً أن فوقه حقيقة يراها مطلقة متعالية، منها تستمد الحقائق النسبية قيمتها. هذا المعيار، معيار الحقيقة المطلقة، أو القيم الإنسانية الكبرى المتعالية، هي التي يشرئب نحوها الفرد أكثر فأكثر بمقدار ما يكتمل نموه ورقيه كإنسان. ومنها يستقي معايير تجاوزه لذاته وتجاوزه لمجتمعه. ومن خلالها يرتاد التغيير، التغيير المستمر الذي لا حدّ له، لأن عالم القيم الإنسانية عالم يشدنا إلى التغير، نعدو وراءه دون أن نلحق به، وندنو منه عن طريق نضج التجربة الإنسانية الطويلة والمتصلة دون أن نصل إليه.

وإذا تركنا الأبعاد الفلسفية العميقة للتغيير، واتجهنا شطر الواقع المباشر، ولا سيما في عالمنا المعاصر، وجدنا كما سبق أن بيّنا، أن عالمنا عالم متغير قلّب حوّل، يكاد لا يستقر على حال، ولا يستطيع اللحاق به إلا أناس دُرّبوا على التغير والتغيير، وتمت تربيتهم «من أجل عالم متغير».

والعجز عن التغير والتغيير لا يولّد الجمود والعطالة لدى الأفراد والمجتمعات فحسب، بل يولّد اضطرابات نفسية وخلقية (أشرنا إلى بعضها عند الحديث عن نقائص الواقع العالمي). وقد حدّثنا توفلر (Toffler) في كتابه الشهير **صدمة المستقبل** (ثم في كتابه **الموجة الثالثة**) حديثاً لا يخلو من نذر الذعر والرعب، عن سمة التغير المذهل في عصرنا وما يخلقه من اضطرابات فردية واجتماعية، إذا نحن لم نهيىء الأفراد له عن طريق تربية ملائمة، أي تربيتهم من أجل التكيّف مع التغير والتأثير فيه، بدلاً من مجرد الانفعال به، ومعنى هذا أن نحيل ظاهرة التغير (المفروضة فرضاً) إلى ظاهرة تغيير نحن صانعوها وموجهوها.

أما وسائل ذلك في التربية المدرسية وغير المدرسية فلا يتسع المجال للحديث عنها وهي ليست ضالتنا وغرضنا هنا. وحسبنا أن نقول إن قوام تلك الوسائل تحقيق الحظ الأكبر من المرونة في النظام المدرسي بنى وإدارة وأهدافاً، بحيث نهجر البنى المدرسية التقليدية الجامدة، في ما يتصل بفروع الدراسة وأنواعها، ونولّد بنى جديدة مرنة متنوعة تتيح تنوع أنماط الدراسة، وتيسر انتقال الطلاب من فرع إلى فرع، ومن نمط إلى نمط، وتنوع زبائن الدراسة (فروع ودورات وبرامج للكبار والعاملين

وسواهم)، . . . إلخ[٣]. هذا بالإضافة إلى هجران المناهج المدرسية الصارمة القاسية، ووسائل التقويم الجامدة، وبالإضافة إلى الربط الوثيق بين مؤسسات التعليم ووسائل العمل في شتى قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي، وتغيير بنى التربية ومناهجها تبعاً لذلك الربط وحاجاته بالتالي.

ولسنا في مجال الحديث بعد ذلك عن أنماط أخرى كثيرة تحقق المرونة في النظام التربوي وتدخل روح التغير بالتالي في صلبه: من مثل تحطيم جدران الصف كما يقال (عن طريق اللجوء إلى التقنيات التربوية الحديثة من أجل تقديم تعليم أفضل لعدد أكبر من الطلاب بالإمكانات المتاحة نفسها)، ومن مثل تغيير بنية الصف وأساليب العمل فيه، ومن أجل تجاوز نظام الفصول (الصفوف)، أو التعليم عن طريق فريق من المعلمين، أو عن طريق الحاسبات الإلكترونية، أو تغيير البناء المدرسي تغييراً وظيفياً وجذرياً، أو تنظيم الإدارة التربوية تنظيماً يجعل منها إدارة تغيير لا إدارة تسيير، أو تجديد طرائق التعليم وتقنياته. . . إلخ.

والذي يعنينا، قبل هذا كله، هو أن تسود روح التغيير وروح القدرة على التغيّر والتكيّف معاً الحياة التربوية في شتى مؤسساتها وأشكالها، داخل المدرسة وخارجها. ولعل من أبرز مظاهر تغيير النظام التربوي المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتكوين القدرة على التغير والتغيير لدى الأفراد، ما يُحدثه إدخال التربية المستمرة، التربية من المهد إلى اللحد، وما تضمه من تربية نظامية أو غير نظامية أو عفوية، من تعزيز قوي لروح التغيير والتغيّر.

ويزيد في أهمية هذا الهدف أن التربية، بحكم طبيعتها، مؤسسة محافظة. ومن الخلف أن ننتظر من مؤسسة محافظة أن تولّد جيلاً يحمل لواء التغيير والتجديد وتجاوز الذات والمجتمع، أو جيلاً قادراً على التكيّف مع مطالب التغير السريع في بنية مجتمعنا المعاصرة، ولا سيما في بنية القوى العاملة، وأدوات الإنتاج، وأهداف الإنتاج. ومن هنا كان هدف تغيير التربية من أجل تغيير الفرد والمجتمع هدفاً رئيسياً من أهداف الفلسفة التربوية، ولا سيما في مجتمعنا العربي حيث تنعكس على المدرسة، المحافظة بطبعها، كما ذكرنا، روح المحافظة والتقليد والجمود السائدة في المجتمع.

وهكذا ندرك في النهاية أن أهم ما في تكوين روح التغيير والتغير هذه التحرر من سلطة النقل والتقليد، أياً كان مصدرها، ورفض القوالب الجامدة والمجلوبة سواء

---

(٣) يحسن الرجوع في هذا إلى: عبد الله عبد الدائم: **التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي: استراتيجية تنمية القوى العاملة** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨)، وبخاصة الفصل الأول منه، ودور **التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة: الثقافة العربية الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها** (بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٨)، ولا سيما الفصل الرابع منه.

في نظام التربية أو مناهجها أو أهدافها، وتحرير الفرد من سلطان التعلّق بما أَلِف وعرف، ومن سيطرة الطعام الجاهز أيّاً كان لونه، ومن مجرد التقليد، سواء كان تقليداً للماضي أو تقليداً للحضارة الحديثة، أو تقليداً للمجتمع.

ومن الهام أن نذكر، في هذا الإطار، أن التحرر من سلطان الماضي من أهم مقومات روح التغيير والتغير هذه. وقد سبق أن تحدثنا عن مخاطر عبادة الماضي لمجرد كونه ماضياً، وعمّا يعبّر عنه هذا الموقف المقلد الجامد من جدب فكري ونفسي وضمور في الذات الفاعلة واستسلام إلى الذات المنفعلة. وأخطر نتائج هذا الموقف عجزه عن فهم الماضي الذي يقلده وعن إدراك معانيه الحقيقية، ذلك أن الماضي (وفيه المثالب والمحاسن) لا يغدو قوة ايجابية محركة للحاضر إلا إذا تمثلناه أولاً، ونظرنا إليه من خلال ذات ناقدة واعية، كيما نتجاوزه بعد ذلك (والتجاوز لا يعني الإنكار والإغفال كما سبق أن قلنا، بل يعني الارتقاء) كيما نجدده ونبعثه حيّاً، أو نبعث الحياة في مقوماته الحيّة بتعبير أدق.

ج ـ ومن هنا ترتبط هذه الغاية من غايات الفلسفة التربوية العربية المرجوة، نعني تكوين القدرة على التغير والتغيير، بغاية أخرى تكاد تصدر عنها هي تكوين الفكر الناقد.

ومن المكرور أن نقول إن التغيير، ومن ورائه التجديد والإبداع، يستلزم توافر فكر نقدي حرّ، لا يعرف القيود والحدود عندما يبحث عن حقائق الأشياء. ولعلنا لا نغلو إن قلنا إن هذا الفكر النقدي هو الذي ينطلق من الشك، الشك المنهجي (على نحو ما نجده عند الغزالي وديكارت) من أجل الوصول إلى اليقين.

وبتعبير آخر، من أجل تكوين هذا الفكر النقدي، لا بد أن تحجم التربية العربية عن ذلك النهج التقليدي الذي يكاد يسودها (كما يسود سواها في كثير من بلدان العالم)، نعني نهج «اغتيال العقول والنفوس»، وتعبئتها بما تشاء من أفكار واتجاهات وقيم دون أن تعي ذلك وعياً حرّاً. إن هدفها ينبغي أن يكون تكوين فكر واعٍ يملك القدرة الذاتية على تمييز الحق من الباطل، بدلاً من تكوين «إمّعة» كالببغاء، «عَقله في أذنيه» على حد تعبير شوقي.

أما وسائل تكوين هذا الفكر النقدي عن طريق التربية فكثيرة لا مجال إلى التفصيل فيها ههنا. ومن أبرزها تدريب النشء على أساليب الحكم الصحيح والمحاكمة السليمة، واهتمام مناهج التعليم وطرائقه بتدريب الطلاب على مناهج اكتشاف المعرفة والحقائق العلمية وأساليب البحث العلمي الموضوعي، بدلاً من مجرد تقديم العلم والمعرفة جاهزين دون ما بحث عن قوانين اكتشافهما ومعايير تقويمهما. ويكتسب هذا المطلب أهمية خاصة في عصر تبرز فيه نسبية المعرفة ونسبية الحقائق العلمية نفسها. ومن هنا تأتي أهمية إدراك النشء لحدود كل معرفة وكل علم، ولما خضعت له الحقائق

العلمية نفسها، من تطور وتغير ونقض.

ومن هنا كان تكوين الفكر النقدي منطلق تكوين الفكر العلمي المنهجي، والروح العلمية في النظر إلى الأشياء، كما أنه في مقابل ذلك خير وسيلة لمحاربة الخرافات والأساطير والمعتقدات السحرية الغيبية السائدة. وكلنا يدرك أهمية هذا كله في إنقاذ المجتمع العربي مما أغرقته فيه عصور التخلّف والانحطاط من عادات وتقاليد ومعتقدات خرافية ينبذها العلم وينكرها الدين نفسه.

وواضح ما يحمله تكوين الفكر النقدي على هذا النحو من آثار تنعكس على سواه من مقومات الفلسفة التربوية العربية. فالفكر النقدي هو المهاد الراسخ لروح التسامح، ولنبذ العصبية والتعصب، وللمشاعر الديمقراطية، ولروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك، ولسوى ذلك.

د ـ وهكذا ينقلنا الحديث عن أهمية تكوين الفكر النقدي إلى غاية وثيقة الاتصال به ووليدته إلى حد كبير، هي تكوين روح التسامح والتآلف وما يلحق بها من نبذ العصبية والتعصب.

ولا نغلو إن قلنا إن من أبرز سمات التحضر امتلاك روح التسامح هذه، ونبذ العصبية بأشكالها المختلفة. وقوام هذه الروح، بإيجاز، أن يحلّ الحوار وتفاعل الرأي محلّ العداء والكره والتعدّي.

ولعلنا ندرك بيسر شأن هذه الروح في بناء مجتمع عربي متماسك كالجسد الواحد، إذا نحن ذكرنا ما يَرين على الحياة العربية من رواسب العصبية القبلية والعرقية والدينية والطائفية وسواها. وقد سبق أن تحدثنا، أثناء تحليلنا للواقع العربي، عن بقايا النزعة القبلية، وعمّا يذهب إليه كثير من الباحثين الذين انتهوا إلى القول بأن العلاقات القبلية والعقلية القبلية والصراعات القبلية ما تزال هي التي تتحكم إلى حد بعيد في العلاقات الاجتماعية في معظم أرجاء الوطن العربي، وبأن قيم البداوة هي التي تفرض سلطانها على هذا المجتمع، في باديته وريفه وحضره على حد سواء.

ولا حاجة إلى القول إن الإسلام أنكر العصبية، عصبية الجاهلية، ووحّد في السنوات الأولى من ظهوره المجتمع العربي وألّف بين قلوب أبنائه وقبائله، وأحلّ رباط العقيدة محل العصبية، ونبذ الأعراف القبلية، ووضع مكانها مُثُلاً في الحياة جديدة. غير أن الروابط القبلية والعصبيات العائلية ما لبثت حتى عاودت الظهور بعد حين، حتى بعد أن تحولت حياة القبائل، في عهد الخلفاء الراشدين، من حياة ترحل إلى حياة استقرار، وبعد أن أصبحت القوة في «الأمصار»، إذ لم تفهم القبائل السلطة المركزية وصارت ولاءاتها لأمصارها. ولم تنجح الدولة الأموية بعد ذلك في غرس

مفهوم الدولة، وبقيت القبلية قاعدة للمجتمع، وبقيت العصبية رابطتها الأساسية[٤]، ولكنها اتخذت وجهة سياسية «تحركّها المصالح القبلية والتطلّع إلى السلطة».

وظلت العصبيات، بأشكالها المختلفة، تلعب دوراً كبيراً في العصور التالية، وكان لها دور كبير في تفتت الدولة الإسلامية، في المشرق وفي الأندلس على حد سواء. وأخذت العصبية صوراً قبلية وطائفية وعرقية مختلفة، واشتد أوارها، وظلت تعمل في عصور الانحطاط، بعد سقوط الدولة العربية الإسلامية، وما تزال رواسبها حيّة حتى اليوم.

ولسنا في معرض البحث التاريخي عن نشأة العصبية وتطورها عبر التاريخ العربي. وما قصدنا إليه، من خلال هذه اللمحة الخاطفة، أن نبين عمق جذور العصبية، بأشكالها المختلفة، في المجتمع العربي المعاصر، وحاجة هذا المجتمع إلى النجاة من شرورها ومن آثارها التي نشهد كل يوم ما تفجره من صراعات دامية في معظم الأحيان.

ولا شك أن للمجتمع العربي كله، بمؤسساته المختلفة، دوراً يضطلع به في هذا المجال، سوى أن للتربية دوراً لعلّه يفوق سواها. ولا يتم ذلك فقط عن طريق ما تقدمه من توعية بمخاطر العصبية والروح القبلية، بل يتم قبل ذلك عن طريق جعل التسامح والحوار والتفاعل منطلق العلاقات القائمة في المدرسة بين الإدارة والطلاب، وبين الطلاب والمعلمين، وبين الطلاب والطلاب، . . .إلخ، فضلاً عن استخدام طرائق تربوية جماعية مشتركة، كالعمل في فريق، وكاللجوء إلى «طريقة المشروعات» وسواها من طرائق العمل المشترك التي تدرّب الطلاب على الترابط والتضامن والحوار والتفاعل والتسامح من أجل إنجاز عمل معين، وعلى تقديم المصلحة المشتركة على المنازع الفردية. ولعل من أبرز ما ييسر القضاء على روح العصبية وروح الكره للآخرين، القضاء على التنافس الذميم في الحياة المدرسية، واتباع أساليب من التقويم جوهرها تقويم الطالب بالقياس إلى نفسه لا بالقياس إلى غيره، ومتابعة نموه وتقدمه. ويلحق بهذا كله رفض المدرسة تقديم الامتيازات لبعض الطلاب، بسبب منشئهم الاجتماعي الطبقي، أو ارتباطهم القبلي، أو صلاتهم بمراكز القوة في المجتمع، وجعل الكفاءة والانجاز المقياس الوحيد لمكانة الطالب في المدرسة.

هـ ـ ويرفد هذه الغايات جميعها ويشدّ في أزرها، غاية أخرى تحمل شأناً خاصاً في عصرنا، هي تكوين روح السيطرة على المستقبل وقيادته. وهي غاية تقف في

---

(٤) عون الشريف والحبيب الجنحاني، محرران، **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ،** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٧)، ص ٢٤.

مواجهة علل التقليد والمحافظة والاستمساك الحرفي بالماضي والنظرة الماضوية الخالصة، وتحمل معها بل تحملها روح الإبداع والتجديد والتغيير، وهي روح قوامها الإطلال على المستقبل.

والحديث عن أهمية النظرة المستقبلية وعن ولادة الدراسات المستقبلية و«علم المستقبل في عصرنا حديث غدا مكروراً. وحسبنا أن نقول إن العقود الأربعة الأخيرة من عصرنا شهدت ولادة «الدراسات المستقبلية»(٥) في البلدان المتقدمة ثم في كثير من البلدان الأخرى، كما شهدت ظهور العديد من الجمعيات والمؤسسات التي تعنى بالمستقبل.

وهدف هذه الدراسات الإرهاص والتنبؤ (ولو بمقدار) بما سيكون عليه المستقبل القريب والبعيد في شتى ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربية والسياسة وسواها، بحيث يكون للإنسان شأن في توجيه ذلك المستقبل بعد معرفة اتجاهاته الكبرى، وبحيث يقوى الإنسان، بقدر ما يستطيع، على الإمساك بزمام ذلك المستقبل وصنعه وبنائه كما يريد.

وقد ولدت هذه الدراسات المستقبلية جنباً إلى جنب مع ولادة «التخطيط» في معظم بلدان العالم، التخطيط في شتى مجالاته، الاقتصادية والاجتماعية والتربوية وسواها. والتخطيط، كما نعلم، غدا أداة أساسية لا يستغنى عنها في مجال التنمية بأشكالها، وغدت له طرائقه وأساليبه وتقنياته التي تطورت مع الزمن. وقد أخذت بمنهج التخطيط هذا معظم الدول النامية ومن بينها البلدان العربية جميعها (بدءاً من الستينيات)(٦).

والدراسات المستقبلية دراسات تتجاوز التخطيط بالمعنى الحصري للكلمة، ولكنها تعززه وتقدم له نتائج مفيدة. وبينما يتناول التخطيط المستقبل القريب (٢ ـ ٥ سنوات) والمستقبل على المدى المتوسط أحياناً (٥ ـ ١٠ سنوات)، تمد الدراسات المستقبلية آفاقها إلى المستقبل البعيد (٢٠ ـ ٢٥ سنة) والبعيد جداً في بعض المجالات، كمجال النفط أو الطاقة (٢٥ ـ ٥٠ سنة وأبعد من ذلك أحياناً).

وليس غرضنا أن نتحدث حديثاً فنياً عن الدراسات المستقبلية وعن التخطيط، وأن نبيّن وعودهما وحدودهما في الوقت نفسه. والذي يعنينا، في إطار فلسفة التربية، إشاعة روح هذه الدراسات المستقبلية وبثّ العقلية التخطيطية، وتكوين التشوّف إلى

---

(٥) يمكن الرجوع في هذا إلى: عبد الله عبد الدائم، **التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية**، ط ٧ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٦).

(٦) يحسن الرجوع في هذا إلى: عبد الله عبد الدائم، **الثورة التكنولوجية في التربية العربية** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٤).

المستقبل والتطلّع إليه وتلمّس معالمه ورؤاه، وذلك كله من أجل صياغة الحاضر من أجل ذلك المستقبل.

والروح المستقبلية ومعها العقلية التخطيطية تعني أشياء كثيرة: إنها تعني عدم اتخاذ الماضي والحاضر وحدهما دليلين من أجل المستقبل، وإعادة تقويم الماضي والحاضر بالتالي من خلال حاجات المستقبل أولاً وقبل كل شيء. وإنها تعني النظر دوماً إلى أمام، والتفكير في الغد، بدلاً من العيش يوماً بيوم كفافاً، وإيكال أمور المستقبل لما تخبئه الأقدار. وإنها تعني إدراك ضخامة التغير الذي سيحدث في المستقبل في شتى جوانب الحياة، وإدراك الهوّة بين ما ستكون عليه صفحة ذلك المستقبل الغني وبين صفحة الحاضر أو صفحة الماضي، واستخلاص النتائج المترتبة على ذلك بالتالي. وإنها تعني منح القدرة على الريادة والاكتشاف متكأ عملياً، عن طريق الإرهاص بما سوف يحمله المستقبل، بدلاً من إلقاء تلك القدرة الريادية في غياهب المجهول.

والمعاني التي تحملها النظرة المستقبلية والروح المستقبلية عديدة غنية. غير أن الهام أن نستدرك فنقول: إن النظرة المستقبلية لا تعني فقط التنبؤ (ولو بمقدار) بما سيكون عليه المستقبل، بل تعني فوق ذلك، ومن خلال ذلك، التأثير في مجرى المستقبل وتغيير طريق سيره قدر المستطاع، وإخضاع تطوره لمشيئتنا لا لمشيئته. وبتعبير آخر، لا تعني النظرة المستقبلية مجرد «مدّ» الاتجاهات الماضية والحالية إلى المستقبل من أجل رؤية ما سيكون عليه هذا المستقبل، بل تعني التأثير في تلك الاتجاهات ومغالبتها من أجل تشكيلها تشكيلاً جديداً يؤدي إلى النتائج التي نرسمها لذلك المستقبل على نحو ما نريد ونتمنى.

وتكوّن الروح المستقبلية عملاً طويل النفس ينبغي أن يبدأ منذ ميعة الصبا ويستمر في سائر مراحل الحياة المدرسية وغير المدرسية. وهو عمل ينبغي أن يتجلّى في كل جوانب الحياة التربوية (وسواها). وقوامه تدريب الناشئة على التخطيط في كل شيء، في أعمالهم الصغيرة والكبيرة، في ذهابهم إلى رحلة، أو في إنجازهم لمقرر دراسي، أو في اضطلاعهم بمشروع تربوي فردي أو مشترك، أو في إعدادهم لامتحان، وفي سائر ما يتصل بتنظيم وقتهم، والإمساك بخيوط عملهم الأساسية والإعداد لمهماتهم المختلفة. والهام في هذا كله أن يألفوا ويعرفوا التوقع المسبق، والإعداد لكل حدث، وأن يجتنبوا الوقوع في المفاجآت («غير المتوقعة» كما يقولون)، وأن يكون المستقبل لديهم «مغامرة محسوبة».

ونعود فنقول إن مثل هذه الروح التي ترسم مسبقاً مسيرة ما هو آتٍ، وتعدّ العدّة لكل حدث، هي أعمق ما في جوهر الحضارة الحديثة. وحسبنا أن نذكر أن التطورات الهائلة والكبرى التي حدثت في جوهر هذه الحضارة في العقود الأخيرة، كان منطلقها توليد طرائق وتقنيات قادرة إلى حد بعيد، عن طريق الإمساك بزمام

المستقبل، على استباق الأمور قبل وقوعها والإعداد لما يلزم من أجل اجتنابها. ولا أدلّ على ذلك من ولادة التقنيات التي عرفت باسم طرائق البحث الإجرائي (Operational Research) بأشكالها المختلفة التي سبق أن أشرنا إلى بعضها (من مثل طريقة بيرت (Pert) أو طريقة الدرب الحرج كما تسمى، ومن مثل طريقة المحاكاة (Simulation)، ومن مثل طريقة دلفي (Delphi) وسواها)[٧]. ولعل مما يبرز شأن هذه الطرائق وخطورتها أحياناً ولادتها في البداية في الميادين العسكرية، واستخدامها للمرة الأولى في الحرب العالمية الثانية عند إنزال الحلفاء جيوشهم في «النورماندي» بفرنسا. وقد انتشر استخدام هذه الطرائق بعد ذلك في الميادين العسكرية وانتقل منها إلى سواها، حتى كاد يشمل مختلف جوانب الحياة. وقد لجأ العدو الصهيوني - بالتعاون مع مؤسسات أمريكية شهيرة في هذا المجال كمؤسسة راند (Rand Corporation) ومؤسسة هدسون (Hudson Institute) - إلى استخدام هذه الطرائق في حرب عام ١٩٦٧.

وعندما نقول إن هذه الطرائق، بما تملكه من قدرة على رسم صورة المعركة قبل أوانها، ومن كسب الحرب دون حرب، على حد تعبير أحد الباحثين في أثر الحاسبات الإلكترونية في الحرب، ومن قدرة أوسع بالتالي على السيطرة على مجرى العمليات والأحداث في شتى المجالات، لا في المجال العسكري - نقول إن هذه الطرائق تعاظم شأنها وأثرها بفضل ولادة الحاسبات الإلكترونية، ولا سيما الأجيال الجديدة منها. وهكذا غدا الحاسب الإلكتروني إلى حد بعيد رمزاً للسيطرة على المستقبل، ووسيلة هامة من وسائل الإمساك بزمامه، يمدّ طرائق التنبؤ والتحسب والإرهاص وطرائق البحث الإجرائي بطاقات هائلة تجعلها أقدر على السيطرة على المستقبل وتوجيهه.

والحديث ذو شجون عن شأن الروح المستقبلية في عصرنا. والذي يعنينا أن ندرك، من خلال ما ذكرنا وما لم نذكر، الشأن الكبير لتكوين الروح المستقبلية لدى أبناء الأمة العربية بوجه خاص، وأن ندرك البون الشاسع بين ما نجده غالباً لدى هؤلاء من احتماء بالحاضر والماضي وبين ما نجده لدى إنسان العصر الحديث من صبوة عارمة نحو المستقبل والسيطرة عليه، من خلال طرائق وتقنيات تزداد كمالاً ونجاعة يوماً بعد يوم، وتمدّ بصرها وبصيرتها إلى أجواء الفضاء وأعماق المحيطات ومجاهل الكرة الأرضية.

و - والنظرة المستقبلية بما فيها من تنبؤ وتخطيط وامتلال للمستقبل، تحمل في ثناياها غاية أخرى هامة من غايات الفلسفة التربوية العربية كما نراها، نعني تكوين روح التنظيم وما يتبعها من حسن الإدارة والتسيير.

---

(٧) نقع على عرض مفصل بعض الشيء لهذه الطرائق في: المصدر نفسه.

وقد سبق أن تحدثنا ـ منذ حين ـ عن أهمية التنظيم والإدارة في العصر الحديث وعن دورهما الأساسي في الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة. كما سبق أن أشرنا إلى تلك الحقيقة التي رددها العديد من الكتّاب، وهي أن من أبرز مظاهر الهوة بين البلدان المتقدمة والمتخلفة الهوة «الإدارية التنظيمية».

وقد اكتسب التنظيم أهمية خاصة في الثورة الصناعية الثانية، الثورة العلمية التقانية (التكنولوجية)، بعد أن تضاءل دور الإنسان في عمليات الإنتاج المباشرة (تلك العمليات التي أخذت الآلة تضطلع بمعظمها) وبعد أن انتقل دوره بالتالي إلى المرحلة السابقة على الإنتاج وإلى المرحلة اللاحقة على الإنتاج. وإذا كان قوام المرحلة السابقة على الإنتاج هو البحث العلمي وما وراءه من فكر مبدع خلاّق، فإن قوام المرحلة التالية على الإنتاج هو «التنظيم» والإدارة من أجل تسويق الإنتاج. وبين المرحلتين، أي في مرحلة الإنتاج نفسها، تحتل مسألة التنظيم كذلك مكانة هامة، وذلك عن طريق إحكام الهيكل التنظيمي لمؤسسات الإنتاج، وعن طريق استخدام التقنيات الإدارية الحديثة، وعن طريق تنظيم العمل من حيث الوقت، ومن حيث توفير المواد الأولية والعمالة البشرية وسواها. هذا فضلاً عن أدوار أخرى يضطلع بها التنظيم في المؤسسات العامة بوجه خاص، كالمؤسسات التربوية وسواها، من مثل تبسيط مسار العمل الإداري، والقضاء على الروتين، وزيادة فعالية العمل، وتحقيق التطابق بين الأهداف المرسومة المتوخاة والنتائج المحققة.

على أن أهم ما في التنظيم روحه، وأهم ما يعنينا فيه بثّ هذه الروح لدى الناشئة عن طريق النظام التربوي بوجه خاص. فالتنظيم، شأن معظم الغايات والاتجاهات التي نتحدث عنها، تدريب وتعليم وألفة ومعاشرة طويلة منذ الصغر. وهو يتجلى في صغائر الحياة المدرسية وكبائرها. وهو روح ومناخ شامل، حين يتوافر يتخذ سبيله سرباً في شتى جنبات تلك الحياة المدرسية وينمو ويترعرع ويتكاثر.

أما وسائله فالحديث عنها يطول. وحسبنا أن نقول عابرين إن من أبرز تلك الوسائل ممارسة التنظيم فعلاً عن طريق مشروعات مشتركة تعهد بها المدرسة إلى الطلاب، أو عن طريق إشراكهم في إدارة المؤسسات المدرسية، أو عن طريق إيكال بعض مهمات قيادة الطلاب ونشاطهم إلى الطلاب أنفسهم، أو عن طريق تكوين فرائق مدرسية يقودها الطلاب، وعن طريق مشاركتهم في خدمة المجتمع المحليّ وإشاعة النظام فيه. . . إلخ.

وجدير بالذكر أن التنظيم يشمل فيما يشمل «احترام النظام» والتعود على الانضباط. ولاحترام النظام، احتراماً ذاتياً نابعاً من اقتناع الطلاب أنفسهم، وسائله التربوية المعروفة التي لا مجال للحديث عنها هنا.

والأخذ بالتنظيم واحترام النظام ليسا صفتين اجرائيتين عمليتين فحسب، بل هما

صفتان تشملان البنية الفكرية للفرد بأسرها. إنهما تعنيان فيما تعنيان، الفكر المنضبط المنظم، والبحث العقلي المنهجي، و«الأسلوب العلمي المنضبط والضابط»، وبكلمة واحدة «العقل النامي المنتظم في نفسه وفي سواه»، على حد تعبير قسطنطين زريق[8]. وإنهما تعنيان سيادة روح القصد والاعتدال والتوازن في حياة الفرد والجماعة، كالتوازن الدقيق بين الحرية والمسؤولية، أو بين الحق والواجب، أو بين الأهداف الفردية والاجتماعية المختلفة.

ولا نغلو إن قلنا إن الإبداع نفسه يولد من خلال التنظيم، ذلك أن التنظيم ييسر له المناخ الملائم لانطلاقه، ويقدم له السند العلمي لوثبته وتحليقه في أجواء جديدة، ويضع بين يديه زاداً منظماً من المعطيات التي تمكنه من معرفة ما هو كائن من أجل الانتقال إلى ما ينبغي أن يكون، بل إن التنظيم نفسه إبداع، فضلاً عن كونه تكئة لإبداع جديد. وقد سبق أن أشرنا إلى آراء بعض الكتاب المحدثين (من أمثال جان ـ سرفان شريبر) الذين يرون أن الإبداع الحقيقي يكمن في التنظيم، وأن «المادة الرمادية» (العقل) لا تبدع إلا من خلال تنظيم جهدها ونشاطها. وقد يكون من الصحيح أن نقول بعد هذا قولة ديكارت: «إن الذوق السليم أعدل الأشياء قسمة بين الناس»، ويعني هذا أن التفوّق بينهم يأتي من خلال تنظيم العمل العقلي، من أجل استخراج كامل طاقاته. وقد يكون من الصحيح أيضاً أن نردد قولة باسكال (Pascal) الشهيرة: «لا تقولوا إنني لم آت بجديد، فالتفكير وحده هو الجديد».

مثل هذه الحقائق هي التي ينبغي أن تضعها التربية نصب عينيها في نشاطاتها كلها، بحيث تغمر الحياة المدرسية روح الانتظام والتنظيم في كل جوانب عملها.

ونستدرك فنقول، دفعاً لأي لبس، إن روح الانتظام والتنظيم هذه موقف نفسي فكري يتم تكوينه في أعماق الناشئة، بحيث يرتضونه عن اقتناع وايمان، بل بحيث يصدر عن بنية نفسية تأبى سواه. ومن هنا وجب عدم الخلط بين الانتظام والتنظيم كما نتحدث عنهما، وبين تشويه معناهما بحيث نجعل منهما أداة للفرض القسري والإكراه، وبحيث نرتكب باسمهما ما نشاء من ضروب التسلط.

ز ـ وهكذا ترتبط بامتلاك روح التنظيم غاية أخرى تربوية رفيعة، هي تكوين الروح العلمية، بما تشتمل عليه من أصول منهجية ونظام عقلي.

ولسنا في حاجة إلى الحديث عن أهمية الروح العلمية في عصرنا، عصر التقدم العلمي التقاني (التكنولوجي). وحسبنا أن نقول إن التقدم، قبل ولادة هذه الثورة،

---

(٨) قسطنطين زريق، **أي غد؟ دراسات لبعض بواعث نهضتنا المرجوة** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٧)، ص ٥٣.

كان يتم جنباً إلى جنب «مع العلم». أما بعد ولادتها فهو يتم بالعلم. فهذه الثورة، إذ حررت الإنسان إلى حد بعيد من شتى أنواع الجهد الآلي والجسدي الذي أخذت تضطلع به الآلة، أتاحت له أن ينصرف إلى أعمال ألصق بطبيعته الإنسانية، وعلى رأسها البحث العلمي. وهذا البحث العلمي بدوره أدّى ويؤدي إلى تطوير التقانة (التكنولوجيا) (بوصفها العلم المطبّق على شؤون الحياة المختلفة). وهكذا تنعقد دورة من التأثر والتأثير المتبادلين بين العلم وبين التقانة (التكنولوجيا)، إذ يزوّد العلم التقانة بوسائل تطويرها المستمر، وإذ تطرح التقانة على البحث العلمي بدورها مشكلات جديدة يجهد لحلها.

والذي يعنينا أكثر من تأكيد هذه البدهية أن التقدم العلمي، رغم حاجته إلى مناخ اجتماعي واقتصادي ملائم، يستمد قوّته أولاً وقبل كل شيء من الإيمان بالعلم ومن نمو الروح العلمية، وبما يكمن في تلك الروح من خيال وإبداع.

ولا حاجة إلى القول إن هذه الروح العلمية، المؤمنة بالعلم وقوانينه ومنهجه، المصممة على اتخاذه سبيلاً لتسخير الطبيعة للإنسان عن طريق معرفة قوانينها، روح افتقدها المجتمع العربي ردحاً طويلاً من الزمن في عصور الانحطاط وما زال يفتقدها حتى اليوم إلى حد كبير. ولئن كانت الحضارة العربية الإسلامية هي التي أطلقت شرارة العلم الحديث في الغرب، ورسمت أسس البحث العقلاني، فإنها لم تكمل مسيرتها العلمية هذه بعد زوال الدولة العربية الإسلامية، وولجت نفقاً مظلماً عميقاً فرّخت فيه شتى أنواع التفكير والممارسة المناقضة لروح العلم.

وعلى الرغم مما تحقّق في عهد محمد علي في مصر من بدايات النهضة العلمية، فإن هذه البدايات قد ارتبطت بالتقدم العلمي والصناعي في ميدان الأمور الحربية بوجه خاص، وكانت عنايتها بالميادين الصناعية والزراعية والهندسية مقصّرة عن الشأو المطلوب. يضاف إلى هذا أن هذه النهضة العلمية لم تواكبها بقدر كافٍ نهضة سياسية موازية لها، ونهضة فكرية شاملة قادرة على بث الروح العلمية والعقل العلمي وتكوين اتجاهات فكرية جديدة تناقض الاتجاهات اللاعلمية السائدة، وذلك على الرغم من ظهور مفكرين قلائل حاولوا خوض هذه المعركة الثقافية العلمية (ضمن حدود ضيقة)، من أمثال رفاعة الطهطاوي في مصر (وأمثال خير الدين التونسي وعبد الرحمن الكواكبي خارجها).

وما يزال الصراع قوياً في الوطن العربي بين التيار الداعي إلى بث الروح العلمية، والعقلية الموضوعية، والمنهج العقلاني، وبين التيار الذي ما يزال مشدوداً إلى عصور التخلّف العربي، وهو تيار معادٍ غالباً للفكر العلمي، أو في أحسن الأحوال حائر تجاهه.

وعلى الرغم مما نجد في البلاد العربية من «سياسات علمية» مرسومة، وعلى

الرغم من الجهود الكثيرة التي تبذل في سبيل التقدم العلمي، وعلى الرغم من المشروعات المشتركة التي قامت بين البلدان العربية وبين المنظمات الدولية في مجال تطوير البحث العلمي ورسم سياسة علمية فعّالة (من مثل مشروع «كاستعرب» (Castarabe) الذي وضع بالتعاون مع منظمة اليونسكو)، ما تزال خطى التقدم العلمي بطيئة خجولة إن لم نقل متعثرة(٩). ويرجع ذلك في رأينا إلى عاملين أساسيين:

أولهما أن التقدم العلمي لن يتم في البلدان العربية إلا إذا قام جهد عربي مشترك فعال في هذا السبيل. لا سيما إذا ذكرنا ان مثل هذا التقدم يحتاج إلى توافر «كتل كبيرة» من العلماء في شتى ميادين الحياة، لا يمكن توافرها في البلد العربي الواحد، ولا تتوافر إلا إذا اجتمعت الطاقات العربية المشتركة في هذا المجال.

وثانيهما، وهو الذي يعنينا، هو أن الشرارة الأساسية لانطلاق التقدم العلمي هي بزوغ الروح العلمية وسطوعها في نفوس الكثرة الكاثرة من أبناء الأمة العربية، بحيث يؤدي ذلك إلى إيمان عميق يعبىء النفوس والعقول، ويجعل من العمل العلمي رسالة قومية وإنسانية عظمى.

ومّما ييسر هذه المهمة في البلدان العربية ما نجده في التراث العربي الإسلامي من إكبار لشأن العلم ومن عناية به، وما كان من أمر «المعجزة العربية» أيام ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، تلك المعجزة التي نقلت الإنسان من الدوران حول العقل (كما فعلت فلسفة اليونان) إلى الدوران حول الأشياء والطبيعة ومعرفة أسرارها واكتشاف قوانينها، ممّا أدى إلى ولادة البحث العلمي التجريبي وانتقاله إلى العالم.

على أن هذه المهمة، مهمة تكوين الروح العلمية، في حاجة من أجل ذلك كله إلى جهد تربوي تضطلع به المدرسة وسواها. ووسائل هذا الجهد كثيرة لسنا في معرض الحديث عنها. ولعل أبرزها تعريف الطلاب منذ نعومة الأظفار (منذ مرحلة رياض الأطفال) بمنتجات الحضارة العلمية التقانية (التكنولوجية)، وتوضيح أصولها ومعناها وروحها، والكشف عن الروح العلمية والإيمان العلمي العميق الثاويين وراءها، وتحقيق الألفة بين عالم الطفل وعالم العلم والتقانة (التكنولوجيا) بالتالي.

---

(٩) يحسن الرجوع في هذا إلى المؤلف الآتي: أنطوان زحلان، **العرب والعلم والتقانة**، سلسلة الثقافة القومية؛ ١٩ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨). وإلى جانب كتب ودراسات د. أنطوان زحلان العديدة في هذا المجال، وأهمها مؤخراً كتابه: **العرب وتحديات العلم والتقانة: تقدم من دون تغيير** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩). كذلك يحسن الرجوع، في مجال الحديث عن دور العلم في الوطن العربي، إلى الدراسة التالية: عصام النقيب، «دور العلم في التنمية والتغيير في الوطن العربي،» **المستقبل العربي**، السنة ٨، العدد ٨١ (تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٥)، ص ٤٧ ـ ٦٧.

ويشمل ذلك إطلاعهم على أهم مظاهر الحياة العلمية في مجتمعهم، وعلى رأسها المؤسسات المتقدمة في الميادين الصناعية والزراعية والإدارية وسواها[١٠].

أما التدريب على طرائق البحث العلمي ومناهجه، فمهمة موصولة لا بد أن تستمر في مراحل الدراسة جميعها، ولا بد أن تتم عن طريق ممارسة البحث العلمي ممارسة فعلية.

ح - وقريب من تكوين الروح العلمية، ومن تكوين روح التنظيم، تكوين روح الحماسة للعمل، وما يرافقها من روح التحدي وإرادة التحدي، تحدي الذات وتحدي الطبيعة.

وروح العمل كالروح العلمية، قيمة أساسية من قيم الحضارة الحديثة ومحرك رئيسي من محركاتها، وقيمة بارزة من قيم التراث العربي الإسلامي، فضلاً عن كونها مطلباً ملحاً من مطالب «إجزال» الإنتاج (أو تعظيمه كما يقول بعضهم) ورفع مستواه في الوطن العربي.

وقولة رفاعة الطهطاوي القديمة في هذا الشأن تظل صحيحة. لقد أكّد أن دول العالم تتفاوت في التقدم والرفاهية بمقدار العمل والإنتاج فيها وحسن استخدام الموارد الاقتصادية. وهو يبدأ حديثه عن العمل في كتابه الشهير **مناهج الألباب** بالعبارة الجامعة الآتية «إن التمدن والعمل صنوان». ولعل قوله هذا يصدر عنده عن الارتباط الذي ينعقد لديه بين العمل وإرادة التقدم، تلك الإرادة التي يراها «أشبه بالحرارة تدب في الجسد وتعيد إليه الحياة بعد غيبوبة الرقاد».

ولعل هذا يلتقي بوجه من الوجوه مع التفسير الذي يقدمه توينبي لولادة الحضارة (كما سبق أن بيّنا)، نعني به ذلك التفسير الذي استخرج منه قانوناً اشتهر به، هو «قانون التحدي والاستجابة». فمنطلق الحضارة عنده هو تلك القدرة التي يصعب تفسيرها، والتي تجعل بعض المجتمعات تستجيب للتحديات التي تواجهها استجابة فعّالة، بدلاً من الاستسلام والرضوخ لها.

ومهما يكن المعنى الذي يمنحه توينبي للتحدي، ومن ربطه بين التحدي وبين روح الإبداع عند الأفراد وعند النخبة بوجه خاص، يظل من الصحيح أن الإنسان الحضاري أو المولّد للحضارة هو إنسان معبأ بشحنة قوية تدفعه نحو العمل من أجل مواجهة العقبات التي تعترضه، أيّاً كان مصدرها، ومن أجل التغلب على الطبيعة

---

(١٠) يحسن الرجوع في هذا المجال إلى كتاب: **الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال)** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦)، ولا سيما الفصل الأول من الباب الثاني.

وتسخيرها لخدمة الإنسان واستغلال مواردها.

وكلنا يعلم كيف كانت النهضة الأوروبية انتقالاً من النظر إلى الطبيعة كمسرح للآلام ووادٍ للخطيئة، كما كان الأمر في القرون الوسطى، إلى الاستلقاء في أحضانها بغية الكشف عن قوانينها والتأثير فيها وجعلها في خدمة الإنسان. وهكذا كانت انتقالاً جذرياً من موقف الاستسلام للكون والانفعال أمام أحداثه أو تأمله تأملاً شعرياً، إلى موقف مجابهة الواقع والعزم على تغييره. لقد كانت، بوجيز العبارة، انتقالاً من الانفعال إلى الفعل.

ولعل كلمة «غوته» (Goethe) الشهيرة «في البدء كان العمل» رمز لما انطلقت فيه النهضة الأوروبية من جهد وكدّ وعناء في سبيل تسخير العالم عن «طريق الخضوع له أولاً» على حد قول فرنسيس بيكون، أي عن طريق معرفة قوانينه.

وهكذا يلتقي العمل بالعلم التقاءً عضوياً. ومن لقائهما تولد الحضارة التي توصف بهما، نعني «الحضارة العلمية التكنولوجية».

وروح العمل أيضاً أُلفة ودُرْبة ومِرَان. ورغم ما للظروف الاجتماعية العامة من دور في توليدها، يظل للتربية دور أساسي في تكوينها. ولا يقتصر هذا الدور على إدخال العمل اليدوي والعمل شبه المهني والعمل المهني والفني والتقني بعد ذلك في صلب المناهج الدراسية، وعلى الربط بين الدراسات الأكاديمية النظرية كما يقال وبين الدراسات العملية والتطبيقية، بل يتجاوز هذا إلى آفاق واسعة.

فتكوين روح العمل لا يعني فقط تكوين المهارات والقدرات العملية والمهنية والتقنية، بل يعني تكوين اتجاهات ومواقف شاملة تقدّس العمل وتصبو إليه وتقدر عليه. ويشمل هذا شتى ميادين الحياة، بما فيها الحياة الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وسواها. ففي هذه الميادين جميعها لا بد أن تنبثّ روح العمل الدؤوب الجاد، وروح الجهد والبذل، بدلاً من روح القعود والعجز. وكل درب من دروب الحياة، في حاجة إلى روح محمّلة بالتوق إلى العمل والقدرة على الجهد، مدركة أن طريق التقدم والنجاح طريق سبيلها العرق والنصب والصبر الطويل. أوَلم يعرّف بعضهم العبقرية بأنها صبر طويل؟

وإذا كانت الحاجة إلى العمل الجاد الصابر مطلباً من مطالب التقدم في أي عصر ومصر، فإنها مطلب أعجل وأوجب في بلادنا العربية التي تسابق الزمن من أجل اللحاق بركب التقدم، والتي نجد أن مستوى الإنتاج فيها، وما وراءه من مستوى الإنتاجية، ما يزال على حظ كبير من التدني، وأن الهدر والضياع في الوقت والرجال والمال وسائر الإمكانات يحولان بينها وبين تجاوز هوة التخلف، بل يزيدان في هذه الهوة.

ولا حاجة إلى التذكير بأن مبادىء الدين الإسلامي تؤكد تأكيداً رائعاً وأساسياً على العمل، وتجعله مقياساً لسعي الفرد في أموره الدينية والدنيوية. والعبادة في الإسلام تتطلب فيما تتطلب إعمار الأرض، وتسخير موارد الطبيعة، وتوفير حاجات المجتمع من المأكل والمشرب والملبس والصناعات المختلفة. ومن هنا وقف الإمام الشاطبي الأندلسي في كتابه **الموافقات** عند النتائج التي تلزم عن توفير حاجات البلد من الصناعات والأعمال المختلفة، واعتبر ذلك من باب فرض الكفاية، وهو فرض يقع عنده، فيما يتصل بكل عمل من الأعمال، على من يملك الاستعداد الأكبر له. والآيات القرآنية التي تشير إلى العمل أكثر من الكثير، ويصعب احصاؤها. ومثلها الأحاديث الشريفة («قيمة كل امرىء ما يحسنه». . . إلخ).

وفي الجملة، نستطيع أن نقول إن الإنسان يزكو عن طريق العمل، ويجد ذاته ونفسه فيه وبه، بل يتجاوز عن طريقه ذاته دوماً وأبداً، ويدرك أن طاقاته، حين يتعهدها بالرعاية والجهد، تكاد تكون طاقات لا حدّ لها. وقد دلّت كثير من الدراسات التربوية الحديثة على أن الطاقات التي يملكها الطفل نفسه في سني المرحلة الابتدائية (بل وما قبلها) طاقات أكبر مما نتصور بكثير، وأن التربية لا تستخرج منها إلا جزءاً يسيراً. وفي وسع الطفل، وفي وسع الراشد بعد ذلك، أن يستخرج كامل تلك الطاقات وأن ينمّيها عن طريق تعهّدها بالرعاية وعن طريق العمل الدائب المستمر من أجل زيادة مردودها وإغنائها. وممارسة الجهد والعمل هي التي تيسّر للإنسان أن يعي ويدرك أن تنمية طاقاته عمل موصول يكاد يكون بلا حدّ. وعندما يواجه التحديات الكبرى في حياته بتحدي ذاته، بحيث يعبىء أكمل طاقاتها، يدرك أنه قادر حتى على جعل المستحيل ممكناً.

وهذا كله في حاجة إلى تربية واعية ومنظمة وهادفة. ومن بين مظاهر مثل هذه التربية، فضلاً عن تفجير روح العمل والتعويد على الجهد والتدريب على تحدي العقبات، تدريب الطلاب على العمل المتقن، العمل الذي أحكم صنعه. وفي هذا، بالإضافة إلى الأهداف العملية لمثل هذا التدرب على الاتقان، هدف فني يزيد من تعلق الإنسان بالعمل، ونعني به ما في تأمل العمل المتقن، في أي مجال، من لذة ومتعة جمالية فنية عميقة، ومن شعور عميم بالرضا.

ط ـ وروح العمل، ومعها روح التنظيم، تنتهي بنا إلى تأكيد غاية أخرى هامة من غايات الفلسفة التربوية العربية، هي تكوين روح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك.

فالعمل، العمل المنظم المنتج، هو العمل الجماعي المشترك. يضاف إلى هذا أن العمل الجماعي المشترك قمين بأن يولّد روح التعاون والتضامن، تلك الروح التي يحتاج إليها أي مجتمع ويحتاج إليها مجتمعنا العربي الذي شكا في ماضيه وحاضره من

آفات الأنانية والفردية بأشكالها المختلفة، ومن ضعف روح التعاون والتضامن، ومن القصور في ميدان العمل المشترك بشتى أشكاله وعلى مختلف مستوياته. وقد رأينا، عند تحليلنا للواقع العربي، أن بعض الكتّاب المحدثين يرون في «نزعة التركز على الذات» والتقوقع حولها التفسير الشافي والكافي لتخلّف المجتمع العربي.

وإذا لم نشأ أن نذهب هذا المذهب المغالي، يظل من الصحيح أن المجتمع العربي، منذ أقدم العصور حتى اليوم، غالب وما يزال يغالب نزعتين تصطرعان: نزعة تشدّه إلى الأنانية والفردية وجذورهما القبلية وما فيهما من تفضيل المصلحة الفردية على المصلحة العامة، ونزعة ثانية تحمله على التعلق بقيم التضامن والتكافل والتعاون التي أكدها الإسلام والتي بزغت وما تزال تبزغ متحدية صارخة، رغم عدم توافر الإطار الاجتماعي والاقتصادي والسياسي اللازم لبزوغها.

ولا حاجة إلى القول إن مبدأ التضامن والتكافل الاجتماعي يكاد يكون رأس المبادىء والقيم الكبرى التي أكّدها الإسلام(١١)، الأمر الذي جعل المجتمع العربي الراهن يجاهد ويعاند في سبيل الإبقاء على هذا المبدأ، على الرغم من الأجواء العالمية المعادية لنزعات التضامن والتعاون كما بيّنا، وعلى الرغم من انقلاب الإنسان الحديث، إلى حد كبير، «ذئباً على أخيه الإنسان» (على حد قول هوبس (Hobbes))، وعلى الرغم من الإطار الاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي لا ييسر الأخذ بهذا المبدأ في المجتمع العربي القائم.

وروح التعاون والتضامن والتكافل هذه، على الرغم من حاجتها إلى إطار اجتماعي واقتصادي وسياسي صالح، تربية ودربة ومراس أيضاً. ومثل هذه التربية هي التي تقوى، ولو بمقدار، على مغالبة الإطار الاجتماعي الطارد لتلك الروح.

وقد أسهب المربون، في مختلف بلدان العالم، في الحديث عن وسائل تكوين روح التعاون والتضامن هذه، وابتكروا لذلك أساليب تربوية غدت معروفة وذائعة: منها طريقة «العمل في فرائق travail par équipes» (ورائدها المربي الفرنسي كوزينيه (Cousinet)). ومنها «طريقة المشروع»، (ورائدها المربي الأمريكي كلبتريك (W. Kilpatrick) تلميذ ديوي (Dewey))، ومنها «المطبعة المدرسية» (ورائدها المربي الفرنسي

(١١) الأمثلة المستمدة من القرآن الكريم والسنّة أكثر من أن تحصى نذكر من بينها: «الخلق كلهم عيال الله فأحبهم إليه أنفعهم لعياله»؛ «لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه»؛ ﴿**ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة**﴾، **القرآن الكريم**، «سورة الحشر،» الآية ٩؛ «المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً»؛ «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى»؛ «وكونوا عباد الله إخواناً»؛ «المسلم أخو المسلم»، «وكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته». . . إلخ.

الشهير فرينيه (Freinet)) وما يلحق بها اليوم من الأساليب التي تأخذ بالتربية «المؤسسية» التي سبق أن تحدّثنا عنها في الفصل الأول من القسم الأول. ومنها «الجمهوريات المدرسية». ومنها «مجالس الآباء والمعلمين والطلاب»[١٢]. وأبرزها اليوم مشاركة الطلاب في مجلس إدارة المؤسسة التربوية وفي إدارتها بوجه عام.

والهام فيها كلها بث روحها لا شكلها، نعني بث روح التعاون والتضامن، وتكوين عادات العمل الجماعي المشترك، عن طريق ممارسته ممارسة فعلية.

ومن الهام أن ندرك بهذا الصدد، أن المجتمع المدرسي يكاد يغدو المجتمع الأول الذي تتحقق فيه الحياة الجماعية على نطاق واسع في عصرنا الحديث. فالأسرة، بعد أن ضاقت وأصبحت في معظم الأحوال «أسرة نووية»، لا توفر اليوم أجواء الحياة الاجتماعية المشتركة إلا على نطاق ضيق جداً، ولا تيسر بالتالي المناخ اللازم للتعاون والتضامن. والحياة الاجتماعية المشتركة التي كانت تتوافر في الأرياف أخذت في الضمور، نتيجة للهجرة المتزايدة من الريف إلى المدينة. والمدن بحكم تكوينها وبسبب اتساعها المخيف يوماً بعد يوم، غدت عاجزة عن توفير حياة اجتماعية مشتركة لأبنائها. ولم تبقَ في الساحة إلا المؤسسة التربوية أولاً وبعض المؤسسات الثقافية والاجتماعية والترويحية.

ومن هنا يتعاظم دور التربية ودور المؤسسات التربوية في الحفاظ على روح التعاون والتضامن وفي محاربة النزعات الأنانية والفردية. وقد سبق أن ذكرنا، عند حديثنا عن الواقع العالمي، أن النزعات الفردية والأنانية تسيطر عليه يوماً بعد يوم، وأن شعار التقوقع على الذات والمتعة الفردية والسعادة الشخصية يطغى فيه على حياة المجتمعات. وهذه النزعات المنطوية على الذات الباحثة عن المتعة الفردية، تغزو مع الأسف مجتمعنا العربي، كما تغزوه كثير من أمراض الحضارة الحديثة. وتحديث المجتمع العربي إذن، رغم كونه قدراً لا بد منه ومطلباً لا معدى عنه، لا يعني بالضرورة تمتين أواصر التعاون والتضامن بين أبنائه، ولن يكون كذلك إلا إذا وضعنا في صلب أهداف هذا التحديث الحفاظ على قيم التعاون والتضامن، فضلاً عن الحفاظ على قيم أخرى في تراثنا، سامية وغالية. فنحن لا نستخرج من الأشياء إلا ما نضعه فيها، بل إن من حقنا أن نسائل، قبل هذا، وفوق هذا، هل يستطيع المجتمع العربي أن يحقّق التحديث فعلاً إذا لم تتوافر فيه روح التعاون والتضامن هذه؟ وهل من سبيل حقاً إلى بناء المشروع الحضاري العربي المنشود إلاّ عن طريق تضامن أبناء الأمة العربية وتعبئة طاقاتهم المشتركة؟

---

(١٢) يحسن الرجوع في هذا كله إلى: عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٣)، وبخاصة الباب الحادي عشر منه وعنوانه: «التربية في القرن العشرين».

ومن هنا ندرك أن شعار التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك شعار حضاري قومي شامل، فضلاً عن كونه شعاراً يوفر للعلاقات بين الأفراد طابعها الإنساني. أوَلم نرَ عند الحديث عن تجربة اليابان منذ عصر مئيجي (منذ عام ١٨٦٢) كيف كان من أهم عناصر نجاح هذه التجربة تحريض إرادة العمل الجماعي المشترك في إطار القومية اليابانية، بالإضافة إلى نقل التجربة العلمية الصناعية الغربية؟

ي - وما أشرنا إليه من غايات تتصل بتكوين روح الخلق والإبداع، أو بالقدرة على التغير والتغيير والتجديد، أو بروح السيطرة على المستقبل، أو بتكوين الروح العلمية، وبسوى تلك من الغايات، أظهر لنا دوماً أهمية تكوين النخبة والطليعة الرائدة في تطوير شتى جوانب الحياة العربية، وفي قيادة السعي نحو تحقيق المشروع الحضاري العربي الموعود. ومن هنا تأتي أهمية العناية بذوي المواهب، ويأتي دور التربية الكبير في هذا المجال.

لقد قلنا ونقول إن التقدم الثقافي والعلمي لأمة من الأمم لا يحدده المستوى الثقافي العام ومستوى التعليم الشامل المتوافر لأبنائها (على أهمية ذلك)، بقدر ما يحدده توافر نخبة علمية ثقافية رفيعة المستوى، تلعب دور القائد والرائد للتقدم في شتى الميادين، وتكوّن بدورها طلائع ثقافية وعلمية جيدة، ويثمر عطاؤها وسعيها أضعافاً مضاعفة، عن طريق ما يعرف باسم «الأثر المتكاثر» (Multiplier Effect).

واستبان لنا بوجه خاص أن التقدم العلمي، وهو أبرز مظاهر التقدم في عصرنا، لا يكون إلا إذا توافرت جملة من الشروط، من بينها وجود «كتلة ضخمة» كبيرة من العلماء والباحثين الكبار، أي من الطلائع العلمية في شتى المجالات.

ورأينا، فيما رأينا، أن الثورة العلمية التقانية قد نقلت القيادة إلى حد بعيد من أيدي أصحاب رؤوس الأموال ووضعتها في أيدي النخبة الممتازة من الاختصاصيين والفنيين والعلماء الإداريين.

وهذه كلها شواهد قليلة من أمثلة كثيرة تشهد كلها على ما للنخبة والطليعة من دور خاص في العصر الحديث، عصر التقدم العلمي التقاني.

وإذا ذهبنا إلى أبعد من ذلك، أي إلى ما وراء التقدم العلمي والتقاني من تقدم ثقافي واجتماعي، وجدنا ههنا أيضاً أن هذا التقدم يحتاج أول ما يحتاج إلى طلائع ثقافية، إلى «نجوم زاهرة» تملك السلطة المعنوية والحرية الفكرية التي تؤهلها لأن تقوّم عطاء الآخرين، بل لأن تقوّم عطاء المجتمع كله.

وإذا عدنا بعد ذلك إلى التاريخ ومجراه، استبان لنا أيضاً دور الأفراد الأفذاذ، من أنبياء ومصلحين ومفكرين ورجال حكم، في تحريك مجرى التاريخ، من خلال إدراكهم السياق الاجتماعي والاقتصادي الذي يعملون في إطاره، ومن خلال

الأهداف والمثل الكبرى التي يرسمونها لتطوير ذلك السياق وتغييره.

وكلنا يعلم دور النخبة في توليد الحضارة اليونانية والفكر اليوناني والفلسفة اليونانية على الرغم من أن عمل هذه النخبة يسّرته ظاهرة غير مقبولة، وهي وجود عدد هائل من العبيد في أثينا يسيرون في ركاب عدد قليل من السادة، ويوفرون لهم ظروفاً مؤاتية (الإبداع والعطاء). وقبل هذا وفوق هذا، كلنا يعلم دور المسلمين الأوائل من الصحابة والخلفاء الراشدين في نشر الدعوة الإسلامية، وفي توليد الحضارة العربية الإسلامية. والأمثلة لا تحصى، لدى العديد من الشعوب، قديماً وحديثاً، على ما كان للطلائع من دور في تطوير الحضارة الإنسانية بأوجهها المختلفة. وأياً كان الميدان الذي نتحدث عنه اليوم، سواء كان ميدان الفكر أو الفلسفة أو الأدب أو الموسيقى أو الرسم أو العلم أو الاقتصاد أو السياسة أو سوى تلك، فإننا نشير دوماً وأبداً في مثل حديثنا هذا إلى رواده ومؤسسيه والمبدعين فيه، ونكاد نختصر هذا الميدان في ما أعطوا وأبدعوا. وليس من الغلو في شيء أن نقول مع قسطنطين زريق مرة أخرى[13]: «إن المبادرة في الإنشاء الحضاري لا تأتي من الجماهير بل من النخبة»، مستدركين مع ذلك، دفعاً لأي لبس، لنقول قولاً غدا بدهياً مكروراً، رغم الحاجة إلى التذكير به، وهو أن النخبة تولد وتغتني من خلال الجماهير ومن خلال العمل معها، وأن الفرد يخضع للمجتمع ويتجاوزه في آن واحد، وأن الفذّ ابن التربة الاجتماعية العامة ينطلق منها ليرقى بها ويدفعها إلى الأمام دوماً.

ولا نغلو إن قلنا إن أهم ما تشكو منه معظم البلدان النامية، ومن بينها البلدان العربية، ضعف النخبة هذه في شتى الميادين. وهذا الضعف أيضاً سبب للتخلف ونتيجة له في آن واحد. وكسر «الدور الفاسد» في هذا المجال وسواه، كما قلنا ونقول، يكون عن طريق معالجة تخلّف المجتمع وتطوير طاقات أفراده في آن واحد.

وإذا نحن صوّبنا أنظارنا نحو التربية، وهي ضالتنا، وجدنا أن الأبحاث النفسية الحديثة قد أنهت أسطورة الموهبة والعبقرية التي تظهر مهما تكن العقبات في طريقها، أو التي تتفجر وتغتني عن طريق تلك العقبات. والنزعات الرومانسية (التي نجدها في القرن التاسع عشر بخاصة، ولا سيما عند أمثال الشاعر الفرنسي موسيه (Musset) أو خدينه لامارتين (Lamartine) أو سواهما) التي ترى أن العبقرية تتفجر وتتكون من خلال الألم، وأن «الإنسان متعلم معلّمه الألم»، وأن الألم الكبير هو الذي «يجعلنا كباراً» ـ نقول ان مثل هذه النزعات الرومانسية لا تلقى أذناً صاغية لدى علم النفس الحديث والتربية الحديثة. والعكس عندهما هو الصحيح، أي أن صاحب الموهبة، شأنه

---

(13) قسطنطين زريق، في معركة الحضارة: دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري، ط 4 (بيروت: دار العلم للملايين، 1981)، ص 203.

ه شأن أي إنسان، في حاجة إلى تعهُّد ورعاية، بل في حاجة إلى «حماية». ومن هنا تتجه التربية الحديثة اليوم بشكل متزايد نحو العناية بالموهوبين منذ الصغر وفي شتى مراحل الدراسة، وترى أن تعدّ لهم مناهج خاصة ملائمة، وأن تيسّر لهم أجواء تستخرج من مواهبهم أقصى مداها[١٤].

ويزيد في أهمية هذا الاتجاه لدى التربية الحديثة، ان التربية التقليدية كانت وما تزال تربية معادية لظهور المواهب وتفتّحها. والناجح فيها غالباً هو «الطالب المدرسي الجيد»، الذي يتصف بالجد والطاعة والمحافظة على النظام، والذي يحصل على درجات عالية في مختلف المواد المدرسية. أما الطالب الذي قد يكون طالباً وسطاً في معظم المواد، غير أنه متفوق تفوقاً استثنائياً في مادة أو مادتين، فلا تكترث به المدرسة بل كثيراً ما تنبذه. ومن مثل هؤلاء الطلاب ذوي المواهب الفذة في ميدان معيّن يتكون عباقرة الغد في شتى مجالات الحياة. غير أن التربية التقليدية كثيراً ما تحول بين العديد منهم وبين تفتيح مواهبه الفذة هذه، بل كثيراً ما تطمس تلك المواهب. ثم تأتي ظروف الحياة فتساعد بدورها غالباً على القضاء على البقية الباقية منها.

ولا شك أن الكشف عن ذوي المواهب وتعهُّدهم من قبل نظام التربية، يحتاج إلى وسائل تربوية عديدة. من أهمها توافر أساليب «القياس النفسي» والروائز (Tests) بمختلف أشكالها من أجل تشخيص القابليات والتنبؤ بها ثم توجيهها إلى ما يُسِّرت له بطبيعتها. ومنها تطوير أساليب التقويم التقليدية، المستندة بوجه خاص إلى الامتحانات الخطية والشفهية، بحيث تغدو أقدر على الكشف عن قابليات الطلاب ومواهبهم. ومنها تطوير أساليب الاصطفاء والانتقاء لدى دخول المرحلة الثانوية ولدى دخول المرحلة الجامعية بوجه خاص، تلك الأساليب التي ما يزال معيارها العلامات وحدها، ولا سيما مجموع هذه العلامات. ومنها تهيئة الفرص في المدرسة لممارسة الطلاب للعديد من النشاطات، ولا سيما العملية، من أجل التعرف الفعلي إلى قابلياتهم... إلخ.

والهام في هذا كله أن يعي النظام التربوي مسؤوليته الجسيمة في هذا المجال، وأن يدرك أن طمس مواهب الأفذاذ، وإهمال قابليات الطلاب بوجه عام، يحرمان المجتمع من طاقاته الخلاّقة التي يقع عليها قبل سواها عبء تطويره وتجديده. ولعل أكبر إسهام تقوم به التربية في تغيير المجتمع وتطويره نحو الأفضل هو تعهّد قابليات الطلاب بوجه عام والكشف عنها وتوجيهها شطر فروع الدراسة التي تصلح لها،

---

(١٤) يحسن الرجوع إلى كتاب: **الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال)**، الفصل الثاني: «تربية الأطفال الموهوبين وتنمية الإبداع في رياض الأطفال».

ونحو المهن التي تستجيب لطبيعتها. ثم بعد ذلك، بل قبل ذلك، الكشف عن ذوي المواهب الفذّة، والعناية بهم عناية خاصة، وتوفير الدراسات والنشاطات والأجواء التي من شأنها تفتيق تلك المواهب وإطلاق مسيرتها الخلاّقة. وندرك أهمية هذا الدور، إذا نحن أدركنا الارتباط العضوي بين تعهد المواهب الفريدة وتفجير قواها المبدعة، وبين غاية جعلناها في صدر الغايات التربوية التي نتحدث عنها، نعني تكوين روح الخلق والإبداع.

والحق ان كل ما يمس الموهبة الفذة والإبداع المتفرد يحتل مقام الصدارة في الفلسفة التربوية العربية المنشودة، ذلك أن الإبداع، وهو وليد المواهب الفذة إلى حد بعيد، هو عصب الحضارة الحديثة كما ذكرنا، وهو موقد المجتمع العربي، القادر على بث الحرارة والحياة فيه وعلى إخراجه من تثاقل الجمود وعطالة التقليد. والمجتمع العربي ينتظر مبدعيه وأفذاذه قبل أي شيء آخر، فهم الذي يحيلون كل شيء قوة وعطاء وخصباً، وهم الذي يقوون على حمل الغايات المختلفة للفلسفة الاجتماعية العربية وللفلسفة التربوية العربية، وعلى إغنائها وبثها بين الجماهير، وعلى السير بها بالتالي نحو الفعل والتطبيق.

ك ـ والغايات التي أتينا على ذكرها جميعها لا تينع وتثمر إلا إذا توافرت غاية شاملة جامعة، هي تكوين الروح الديمقراطية، في شتى جوانب الحياة العربية.

وقد يكون من قبيل فتح الأبواب المفتوحة أن نتحدث عن أهمية هذه الروح وعن كونها شرطاً لازباً يصعب بدونه أن تتحقق سائر الغايات، ممّا ذكرنا، وممّا لم نذكر.

كذلك من القول المكرور أن نتحدث عن مكانة الديمقراطية في العصر الحديث، وعمّا تدل عليه تجربة الشعوب قديماً وحديثاً من تقدمها على أية مكانة أخرى، ومن كونها في خاتمة المطاف التربة التي ولدت فيها الحضارة وتقدمت وتجاوزت ذاتها يوماً بعد يوم.

أما حاجة المجتمع العربي بوجه خاص إلى الديمقراطية، فلعلها أشد من حاجة الأرض العطشى إلى ماء السماء. وقد كتب فيها ما يغني عن المزيد، وإن تكن جديرة دوماً بمزيد المزيد من الاهتمام، لا سيما أن الواقع العربي ما يزال يجانبها إن لم نقل يعاديها في معظم الأحيان.

ولا حاجة إلى القول إن الديمقراطية التي نتحدث عنها تشمل شتى جوانب الحرية الفردية والاجتماعية: إنها تشمل الديمقراطية السياسية، كما تشمل الديمقراطية الاجتماعية (بمعنى العدل والعدالة والمساواة). وإنها تشمل الحريات الفردية المختلفة، كحرية التعبير والتفكير والرأي والكتابة، والحريات الاجتماعية، كحرية التديّن،

وحرية التجمع، وحرية العمل النقابي، وحرية الانتخاب، والشورى، وسوى ذلك كثير.

ولئن كانت حاجة الغايات الأخرى التي أتينا على ذكرها، للتنمية عن طريق التربية بوجه خاص حاجة لا تبدو واضحة جلية دوماً، فإن حاجة الروح الديمقراطية إلى التربية وإلى أن تغرس عن طريق الدُرْبة والمِرَان، حاجة بيّنة بذاتها، يكاد يجمع عليها كل من يتحدث عن الديمقراطية، بل إن بعضهم يتخذون من الحقيقة التي تؤكد أن الديمقراطية تربية وأنها تحتاج إلى تعويد الأفراد على ممارستها، حجّة يتذرعون بها للتضييق على الديمقراطية أو التطويح بها، وكلمة حق يراد بها باطل. فالديمقراطية تربية، وتربية مديدة طويلة النفس لا تقف عند حد، ولا سبيل إلى تحقيق المزيد منها إلا عن طريق ولوج طريق التربية الديمقراطية الحقّة في المدرسة وسواها من المؤسسات الاجتماعية.

ومن حسن الطالع أن المربين أسهبوا أيضاً في الحديث عن وسائل التربية الديمقراطية في المدرسة، وهي عديدة عصيّة على الإحصاء. وأبرز ما فيها تدريب الطلاب على النقد (وقد أشرنا إليه)، وعلى الحوار، وعلى التعبير الصريح عمّا يجول في نفوسهم، من خلال المنهج المدرسي ومن خلال النشاطات التي تعرف بـ «النشاطات اللاصفية»، ولا سيما النشاطات الثقافية، من محاضرات وندوات ومسرحيات وفنون. ولعل «التربية المؤسسية» الحديثة (وقد سبق أن تحدثنا عنها، ونقع على أهم أفكارها لدى رودجرز (Rogers) الأمريكي ولوبرو (Lobrot) وصحبه في فرنسا) من أفضل سبل التربية الديمقراطية. ومثل ذلك يصدق على التربية التي أطلق تباشيرها المربي الأمريكي الشهير ديوي (Dewey) وتلاميذه من بعده والتي كادت تغدو جوهر التربية في الولايات المتحدة، كما يصدق على التربية «الفعّالة» (وعلى رأس روادها المربي السويسري كلاباريد (Claparède)) وعلى سواها من المذاهب التربوية التي جعلت من الطالب محوراً للحياة المدرسية، وجعلت المدرسة تدور حول الطالب وحاجاته، بعد أن كان الطالب يدور حول المدرسة، فحققت بذلك ما دعاه كلاباريد باسم «الثورة الكوبرنيكية في التربية».

ولا حاجة إلى القول إن جوهر هذه الطرائق التي تيسّر تفتّح الفكر النقدي الحر لدى الطلاب كما تيسّر نمو قابلياتهم وقدراتهم تبعاً لذلك، هو اعتبار روح الحرية الفردية وروح المسؤولية الفردية والجماعية صنوين وخدينين لا يفترقان. ومن هنا كان تكوين المشاعر الديمقراطية عملاً مرتبطاً بتكوين روح النظام والتنظيم والمنهجية المنضبطة. على أن النظام والانضباط في مقابل ذلك ينبغي ألا يعنيا الفرض والتسلط والزجر، ولا بد أن يكونا نابعين، كما سبق أن ذكرنا، من الاقتناع الذاتي للفرد، أي من قراره الحر. ولعل من أفضل أشكال الانضباط والنظام في الحياة المدرسية هو

إدخال مفهوم «التسيير الذاتي» إلى المدرسة، لا بالمعنى الذي يحدده أصحاب «المدرسة المؤسسية» بالضرورة، بل بالمعنى العام الذي يؤكد على توفير المشاركة الذاتية للطلاب في «تسيير المدرسة».

وأيّاً كان الأمر، فإن الروح الديمقراطية ـ عندما تصدق العزائم من أجل بثّها ـ لن تعدم ألف وسيلة ووسيلة تربوية من أجل تعميق جذورها في نفوس الطلاب، ومن أجل تدريبهم عليها، ومن أجل منحها المعنى السليم لها، معنى انطلاق كل قول أو فعل من «ذات الطالب» الحرة، بما في ذلك انطلاق المسؤولية نفسها من تلك الذات، حين تتحرر، بفضل الحرية دوماً وأبداً، من عبادة الذات والتمحور حولها.

ل ـ وهكذا تضعنا الغايتان الكبيرتان اللتان أتينا على الحديث عنهما، نعني العناية بالموهبة (وبما وراءها من إبداع خلاّق) وتكوين الروح الديمقراطية، أمام مركّب ثلاثي متآخذ الجوانب يكاد يكون الخيط الرائد لسائر الغايات التربوية وجوهر الفلسفة التربوية العربية المنشودة. فالإبداع والموهبة والمناخ الديمقراطي أضلاع لمثلث واحد، وأوجه ثلاثة لحقيقة واحدة. ومن خلال ائتلاف هذه الغايات الثلاث تنطلق سائر الغايات، مّما أتينا على ذكره، ومّما لم نأتِ على ذكره. إنها كما وصفناها أكثر من مرة، وقود الفلسفة التربوية العربية ومحرّكها وأداة الدفع فيها ومبعث القوة المتأججة في أرجائها.

غير أن هذه الغايات المحرّكة تحتاج إلى تربة تولّد الحياة فيها وتطلق طاقاتها. وطاقاتها هذه لا تنطلق من تلقاء ذاتها، والنظام التربوي الذي يتعهدها وينميها ويغنيها في حاجة إلى هدف كبير يستقطبه ويرنو إليه ويحيا به ومن أجله. وهذا الهدف الكبير، أو تلك الغاية الكبرى، هي الإيمان القومي. فأي مجتمع، كما يدل على ذلك تاريخ الشعوب، لا تدب إليه الحياة ولا تنطلق فيه شرارة التقدم إلا من خلال تربته القومية وجذوره القومية وإيمانه القومي. وقد رأينا ذلك بوجه خاص في تجربة اليابان. على أن التجربة العربية الإسلامية أفصح حديثاً وأصدق قيلاً. فالأمة العربية حين وعت ذاتها ورسالتها بفضل الإسلام، وحين حمّلها الإسلام رسالة إلى العالم، استطاعت من خلال ذلك الوعي لذاتها ورسالتها أن تنطلق في طريق الحضارة بمختلف أشكالها. ويوم خبت روحها القومية وتفككت وحدتها وضاعت هويتها العربية، انحدرت حضارتها ودخلت في نفق من التخلف عميق وعقيم.

ولسنا في هذا المجال في حاجة إلى أن نفتح أبواباً مفتوحة، لنقول كرّة بعد كرّة إن الترابط بين الإسلام والعروبة ترابط عضوي، وإن القومية العربية التي نشير إليها قومية منطلقها القيم والمبادئ الإسلامية.

والذي يعنينا أكثر من العود إلى هذا الجدل المكرور، أن نبين أن الهدف الذي يكاد يُجمع عليه أبناء الأمة العربية، ويشدون الرحال من أجله، ويعبئون القوى في

سبيله، هو بناء المستقبل العربي والمشروع الحضاري العربي. وهو بناء عمده أربعة: التراث العربي الإسلامي، والواقع العالمي، والواقع العربي، والمستقبل العربي. والمجتمع العربي يرتقب المشروع الحضاري العربي الذي يولد من تفاعل هذه العناصر الأربعة ويحقق التوازن بينها.

ومثل هذا المشروع، عندما يولد متكاملاً معبّراً عن الذات العربية وهويتها وأصالتها، وعن حاجات العصر وحاجات المجتمع العربي الراهنة، هو الذي يقوى على أن يشد إليه العزائم، وهو الذي نجد فيه ضالتنا التي نبحث عنها، نعني التربة القادرة على بث الحياة في التربية (وسواها) بحيث تستطيع أن تحمل أعباء الغايات التربوية التي أشرنا إليها، وبحيث تجعل من تلك الأعباء رسالة تغريها وتشدها وتغنيها.

وتكوين الشعور القومي أيضاً في حاجة إلى تربية ودربة وتعهّد. ولئن كان الشعور القومي شعوراً يكاد يعمّ أبناء الأمة العربية جميعهم، فإن على رأس مهمات التربية (وسواها) تعميق هذا الشعور والخروج به من «الوجود بالقوة» إلى «الوجود بالفعل»، على حد تعبير أرسطو، أي الانتقال به من مجرد الشعور العام إلى وعي لأهمية الوجود القومي الموحد ولأغراضه ولسبل بلوغه.

ولا حاجة بنا إلى الوقوف عند وسائل تربية الشعور القومي، سواء عن طريق مناهج التعليم أو طرائقه، أو نشاطاته الصفية واللاصفية، أو عن طريق إعداد المعلم إعداداً ملائماً لهذه الغاية، أو عن طريق استخدام التقنيات الحديثة (وعلى رأسها الوسائل السمعية البصرية) لهذه الغرض، أو غير ذلك[(١٥)]. وقد حفلت المؤتمرات والندوات العربية، منذ المؤتمر الثقافي العربي الأول في بيت مري بلبنان عام ١٩٤٧، حتى اليوم، بالحديث عن دور التربية في تنمية الروح القومية، وعن وسائل ذلك في المناهج المدرسية (ولا سيما مناهج الاجتماعيات والتربية الوطنية)، وفي سواها، كذلك غصّت صفحات الكتب والمجلات بالبحوث الكثيرة التي تتناول هذا الدور.

ولن نعود إلى ذلك كله، ولن نعود كذلك إلى كثير مّما كتب وقيل عن أهداف القومية العربية وغاياتها. وحسبنا أن نقول، في حدود بحثنا، إن للفلسفة التربوية العربية قطبين متكاملين:

أولهما تفجير قوى العطاء والإبداع بشتى أشكالهما، **وثانيهما** تعبئة الإرادة

---

(١٥) بين الكتب العديدة في هذا المجال، يمكن الرجوع إلى: عبد الله عبد الدائم: **التربية القومية: بحث في مبادئ القومية العربية ووسائل التربية عليها** (بيروت: دار الآداب، ١٩٦٠)، **والتربية والعمل العربي المشترك: في سبيل تربية عربية أصيلة متكاملة** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨).

المشتركة عن طريق الإيمان القومي. أما تفجير قوى الإبداع فهو، مع ما يتصل به من عناية بالمواهب ومن إشاعة للمناخ الديمقراطي، الخيط الرائد لسائر الغايات التربوية، كما رأينا. غير أن كل إطلاق لقوى جديدة يحتاج إلى محرّك وموقد. ومحرّك قوى الإبداع وما يتصل بها، ومحرّك العمل من أجل الغايات التربوية التي عدّدنا أهمها، ومحرّك كل ما في الحياة الاجتماعية العربية، هو الإيمان برسالة الأمة العربية ومستقبلها، ذلك أن أي غاية، مهما يكن شأنها وشأوها، تظل عاجزة عن التحرك إن لم تطلقها قوى انفعالية عاطفية تولد من الإيمان. فالبناء القومي، ومعه البناء التربوي، ليس مجرد عمل عقلاني بارد، بل هو أولاً وقبل كل شيء إيمان برسالة، وتطلّع عارم إلى مستقبل جديد، وتصميم عنيد على بناء مجتمع جديد. هذا الإيمان الحار المحمّل بالقوة والاندفاع هو الذي نجده في الإيمان القومي، لا سيما حين لا ننسى أن جوهر الإيمان القومي ومضمونه هو الإسلام، وحين نجعل من مشروعنا القومي مشروعاً ذاتياً يحقّق الهوية العربية الإسلامية للوجود العربي. فمستقبل الأمة العربية إمّا أن يكون مستقبلاً تلتحم فيه العروبة بالقيم الإسلامية في روحها وأصالتها، وإمّا ألاّ يكون. وأيّاً كان تفاعل هذا المستقبل مع الواقع العالمي والمستقبل العالمي، لا بد أن يتم ذلك التفاعل من خلال الذات، ومن خلال الهوية القومية، ومن خلال ما في هذه الهوية من متّحد عربي إسلامي.

إن كل غاية من الغايات التربوية التي أشرنا إليها في حاجة إلى إيمان. وهنالك ضروب متعددة من الإيمان: فهنالك إيمان بالعلم، وإيمان بالعقل، وإيمان بالتغير، وإيمان بالديمقراطية، وإيمان بالتعاون، . . . إلخ. غير أن ضروب الإيمان هذه لا بد أن تستقي جذورها من إيمان شامل يلفها جميعها ويمنح كلاً منها معناه ودوره، هو الإيمان بالرسالة القومية، بالعمل من أجل بناء مشروع حضاري عربي جديد، لا سيما أن هذا الإيمان الشامل بالرسالة القومية يضم في صلبه وتكوينه الغايات التربوية التي تحدثنا عنها. وقد رأينا، في أكثر من موضع عند حديثنا عن هذه الغايات، كيف يرتبط كل منها بقيم التراث العربي الإسلامي من جانب، وبحاجات الواقع العربي من جانب آخر، وبرؤى المستقبل المنشود من جانب ثالث.

ثالثاً: نظرة تأليفية شاملة

١ ـ وبعد، لقد كانت ضالتنا خلال هذا الكتاب البحث عن فلسفة تربوية قادرة على إخراج المجتمع العربي من تخلّفه، وعلى السير به في طريق البناء الحضاري. وبحثنا لذلك طويلاً (ولا سيما في الفصل السادس) عن عوامل نشأة الحضارات وعن عوامل تخلّف المجتمع العربي. وكدنا نفتقد عبر مسيرتنا هذه الصوى التي تهدينا، وكاد طريق النهوض من الكبوة وركوب مركب التقدم يبدو طريقاً تحار حوله الأفكار، وتختلف الأنظار. وقد يكون من باب الإغراق في الادعاء أن نقول إننا وجدنا تلك

الضالة وعثرنا على العصا السحرية. غير أننا قد لا نسرف إن قلنا إننا وضعنا إصبعنا على بدايات الطريق المؤدية إلى ذلك.

فلقد استبان لنا من التحليل الطويل الذي قمنا به أن ثمة قوى نابذة أساسية تجرّ المجتمع العربي إلى خلف، كما أن ثمة قوى جابذة تشدّه وتدفعه إلى أمام. ومن استعراضنا لكلتا الطائفتين من القوى، ومن تحليلنا للواقع العالمي ومستلزمات المستقبل العربي، انتهينا إلى تحديد المفاصل الأساسية التي ينبغي أن تتمحور حولها الفلسفة التربوية العربية إذا هي أرادت أن تستجيب لهذا كله.

وهكذا تحدثنا عن غايات تربوية نرى أنها تستحق الأولوية والتقديم، بسبب ما تنطوي عليه من قدرة على بناء إنسان عربي محمّل بشخصية تملك من طاقات الدفاع والاندفاع ما يجعلها تنساب في الوجود العربي وتلامس شرايينه وتقوى بالتالي على تغييره وبنائه.

لقد كان السؤال الذي طرحناه منذ البداية، والذي تطرحه كل فلسفة تربوية، هو الآتي: أي إنسان نبني عن طريق التربية؟ والجواب عن هذا السؤال لقي، كما رأينا، أجوبة متعددة، ومن أجله صاغت الدول العربية أهدافاً تربوية أدركنا قيمتها وشأنها. غير أننا آثرنا أن نتوقف عند «رأس الرمح» في معركة بناء الإنسان العربي، أي عند الغايات «الحادة» التي يجأر بها الوجود العربي ويستصرخها. ولعلها القادرة، فيما نرى، على أن تكون من أبرز سبل القضاء على التخلّف وبناء المستقبل المتقدم.

هذه الغايات كما عدّدناها ووصفناها هي الآتية:

أ ـ تكوين روح الخلق والإبداع.

ب ـ تكوين القدرة على التغير والتغيير وعلى التحرر من سلطان الماضي.

ج ـ تكوين الفكر الناقد.

د ـ تكوين روح التسامح والتآلف ونبذ العصبية والتعصب.

هـ ـ تكوين روح السيطرة على المستقبل.

و ـ تكوين روح الانتظام والتنظيم.

ز ـ تكوين الروح العلمية.

ح ـ تكوين روح الحماسة والعمل وروح التحدي وإرادة التحدي.

ط ـ تكوين روح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك.

ي ـ العناية بذوي المواهب وبتكوين النخبة.

ك ـ تكوين الروح الديمقراطية.

ل ـ تعزيز الإيمان القومي.

وقد رأينا في هذه الغايات غايات جديرة بأن تُمنح مقام الصدارة في الفلسفة التربوية العربية، لما تستجيب له من حاجات الواقع العربي والمستقبل العربي، ولما تملكه من حيوية وطاقة وقدرة على التحرك والتحريك، فضلاً عن استجابتها للمناهج الحيّة الخصيب في التراث العربي الإسلامي، وعن قدرتها على مواجهة الواقع العالمي.

وممّا يمنح هذه الغايات مزيداً من القوة والحيوية والحرارة، ارتباطها فيما نرى بثلاث منها تكاد تكوّن الخيط الناظم لها، نعني تكوين روح الخلق والإبداع، وتعهّد المواهب وتكوين النخبة، وبثّ الروح الديمقراطية. فمن هذه الغايات الثلاث والتأكيد عليها، تكتسب سائر الغايات ديناميتها وحيويتها.

غير أننا لم نقف عند هذا الحد، بل خطونا خطوة أخرى، فبيّنا أن هذه الغايات كلها، بما فيها تلك الثلاث التي تكاد تنظم عقدها، في حاجة من أجل انطلاق الحيوية الكامنة فيها انطلاقاً ذاتياً ومستمراً ومتجدداً، إلى تربة تنمو فيها وتزكو، وهذه التربة، فيما رأينا، هي التربة القومية، تربة الإيمان القومي القادر على تفجير طاقات الجماهير العربية وتعبئتها واستخراج أفضل ما فيها من عطاء، ولا سيما حين يشتمل هذا الإيمان القومي على المبادئ والقيم العربية الإسلامية التي هي جوهره ومحتواه.

٢ ـ ولا ندعي أن الغايات التي ذكرناها غايات جديدة لم يسبقنا إليها سوانا. فتلك الغايات مبثوثة في الأهداف التربوية التي وضعتها الدول العربية والتي سبق أن تحدثنا عنها. كما أنها مبذولة في الأدب التربوي (وغير التربوي) العربي بل العالمي. غير أنها في هذا كله متناثرة شتيتة لا يجمعها جامع، فضلاً عن كونها ترد في كثير من الأحيان على شكل أهداف ثانوية (بل وسائل) تشتق من أهداف أخرى رئيسية.

إن ما أتينا به إذن هو ما يأتي:

أ ـ تخيّر الغايات من خلال تحليل الواقع العربي والعالمي ومن خلال مستلزمات المستقبل العربي.

ب ـ انتقاء الغايات «الحادة» كما وصفناها، أي تلك التي تستجيب بشكل مباشر لذلك التحليل، ولمستلزمات النهضة العربية بالتالي.

ج ـ بيان الأبعاد المختلفة التي تحملها كل غاية من هذه الغايات.

د ـ الإشارة ـ ولو بإيجاز ـ إلى دور التربية في تكوينها وإلى وسائل ذلك التكوين.

هـ ـ بيان تكامل هذه الغايات واتحادها في كلّ خصيب حيّ قادر على التحرك.

و ـ تحديد الأولويات بين هذه الغايات، وبوجه خاص بيان أولوية الغايات الثلاث التي أشرنا إليها (الإبداع ـ المواهب ـ الديمقراطية).

ز ـ تحديد الموقد المحرك لهذه الغايات جميعها والتربة اللازمة لانطلاق غرسها، نعني تعزيز الإيمان القومي، وجعل هذه الغاية غاية جامعة وشرطاً لازباً.

٣ ـ وبالإضافة إلى هذا كله، تستجيب الغايات التربوية التي جعلناها قوام الفلسفة التربوية العربية المنشودة، لمطلبين ينبغي أن يتوافرا في أي فلسفة تربوية، كما رأينا عند الحديث عن فهمنا للفلسفة التربوية وعن مقاصدها عندنا (ولا سيما في الفصل الثاني من القسم الأول).

أولهما ربط تلك الفلسفة التربوية بفلسفة الوجود وربط التربية بالحياة التالي، (دون إغفال الربط بين فلسفة التربية وبين بعض منطلقات فلسفة الماهية في الوقت نفسه). وأهم ما في هذا الربط أن نقدم غايات تربوية منطلقة من الواقع الحي وحاجاته، بدلاً من أن تكون صادرة عن مُثل عليا نظرية خالصة. ويعني هذا تحليل الواقع وإدراك حاجاته، وتحليل الواقع التربوي بشكل خاص واستخلاص معناه ودلالاته، والانطلاق من العلاقة الحية المعاشة بين المعلم والمتعلم، واستخراج الغايات التربوية من خلال ذلك كله. وهذا ما فعلناه، إلى حد بعيد، في كشفنا عن غايات الفلسفة التربوية كما عرضناها. إنها غايات مستخرجة أولاً وقبل كل شيء في الواقع الحي، ومن دلالات الواقع الاجتماعي والتربوي في الوطن العربي، ومما يومئ إليه من حاجات وما يشير إليه من حلول. على أنها في الوقت نفسه غايات غير منفصمة عن «فلسفة الماهية» في بعض معانيها. ذلك أننا لم نهمل في رسم تلك الغايات القيم الإنسانية الشاملة والأساسية، ولا سيما على نحو ما تتجلّى في التراث العربي الإسلامي.

وهكذا استطعنا، فيما نعتقد، أن نضع مشروع فلسفة تربوية عربية قوامها «فلسفة الوجود»، ولكن من خلال ربط هذه الفلسفة في الوقت نفسه بفلسفة الماهية، من خلال التأكيد على أهمية المثل العليا والقيم الإنسانية الأساسية.

وثاني المطلبين اللذين تستجيب لهما تلك الغايات التربوية كما حددناها، هو توفير الطابع العملي الإجرائي لتلك الغايات، وهو مطلب سبق أن تريثنا عنده لدى الحديث عن منطلقات الفلسفة التربوية العربية (في الفصل الثامن). وقوام هذا المطلب أن تحمل الغايات المرسومة في صلبها وجوهرها إمكانية تطبيقها وانقلابها إلى عمل. ويعني هذا، فيما يعني، أن تكون واضحة لا تحتمل اللبس ولا تتسع للتفسيرات المختلفة والمعارضة، وأن تكون ترجمتها إلى أساليب ووسائل تربوية ترجمة ممكنة، وأن

يكون تحويلها بعد ذلك إلى أهداف للمناهج وأهداف للمراحل وأنماط سلوكية أمراً ميسّراً، لا لبس فيه ولا إبهام.

ونعتقد أن الغايات التربوية التي اخترناها تتصف بهذا كله إلى حد بعيد. إنها في صلبها وجوهرها غايات يتحد فيها الهدف والوسيلة، بحيث لا نخطئ إن سميناها «غايات - وسائل».

ويضاف إلى هذا أن تلك الغايات «إجرائية» بمعنى آخر، معنى كونها قادرة على تغيير الواقع فعلاً، لأنها نابعة من حاجاته الصارخة ولأنها تصيب القلب والجوهر فيه، وذلك فضلاً عن كونها في الوقت نفسه «ممكنة» واقعية وليست نظرية مجردة أو مغالية، الأمر الذي يجعل من الممكن أن يتحقق من خلالها تقارب كبير بين ما تنشده وبين ما يتحقق منها.

٤ - وقد يقول قائل إن هذه الغايات، كما حددناها، غايات فردية تتصل بتكوين الفرد وصياغة مواقفه واتجاهاته وقيمه وبناء شخصيته بالتالي، وإنها بذلك تهمل الغايات الاجتماعية المتصلة بإعادة تكوين المجتمع وبنائه.

ونعتقد أن مثل هذا الاعتراض لا يثبت أمام كل ما قدمناه من خصائص الغايات التربوية التي حددناها. فتلك الغايات صادرة في الأصل عن تحليل الواقع الاجتماعي وعن تقرّي حاجاته، وهدفها هو الاستجابة لتلك الحاجات الاجتماعية وبناء مجتمع جديد.

ولسنا ممّن يقلل من أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تحديد بنية المجتمعات وفي رسم مسار تطورها، بل لسنا ممن يغفل عن الارتباط بين القيم التي يأخذ بها الأفراد وبين جملة السياق الاجتماعي والاقتصادي. ولسنا كذلك، كما سبق أن بيّنا، ممن يمنح الأولوية في التغيير لتغيير «النفسية» و«العقلية» بدلاً من تغيير النظام الاجتماعي والبنى الاجتماعية السائدة، بل نحن، كما بيّنا في أكثر من موضع، ممّن يؤمن بالترابط بين تغيير النظام الاجتماعي وبين تغيير البنية الفكرية والنفسية للأفراد.

ولكننا هنا في مجال التربية، وضالتنا البحث عن دور التربية في عملية التغيير الشاملة (التي لا بد أن يسهم فيها سواها من مؤسسات المجتمع الاقتصادية والثقافية والسياسية وسواها). ودور التربية يكمن أولاً وقبل كل شيء في تغيير الإنسان وإعادة بناء شخصيته (في إطار الهامش المتروك للتربية، وهو غير ضئيل) من أجل إعادة بناء المجتمع.

وقد رأينا، عند البحث في عوامل تخلّف المجتمع العربي، أن رد هذا التخلّف إلى العوامل السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أمر غير كاف، وأن العوامل المتصلة بالإنسان العربي وقيمه واتجاهاته (على كونها بدورها من صنع المجتمع وظروفه) عوامل

أساسية في تفسير ذلك التخلّف، بل إن بعض الباحثين، كما رأينا، قد غلا في ذلك، فردّ التخلّف كلّه إلى «شخصية» الإنسان العربي، وإلى علل حالّة فيها، بل ذهب بعضهم، كما رأينا أيضاً، إلى تلخيص حاجات المجتمع العربي في حاجة واحدة ترتد إليها سائر الحاجات (كالحاجة إلى «العقلانية» عند قسطنطين زريق)، وإلى اعتبار «ضعف الشخصية العربية» السبب الأهم في انحلال الأمة العربية في الماضي وتدهور حضارتها[(١٦)].

ولئن كنا لا نذهب هذا المذهب، ونرى أن من اللازم، في تفسير التخلّف الذي أصاب الحضارة العربية الإسلامية، أن نبحث في العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي كان لها في توليد ذلك التخلّف دور كبير، فإننا في الوقت نفسه نعود فنؤكد الارتباط بين هذه العوامل الاجتماعية العامة من جانب وبين العوامل المتصلة بما تكوّن من مقومات الشخصية العربية من جانب آخر، مذكّرين مرة أخرى بالأخذ والعطاء بينهما وبالصلة الدائرية التي تربطهما.

وهذه الصلة الدائرية، كما قلنا ونقول، لا تعني الوقوع في دور فاسد لا مخرج منه، بل تعني أن تنصبّ الجهود في شتى الميادين على معالجة الواقعين، الواقع الاجتماعي والواقع الفردي، معالجة متكاملة، من خلال منهج «تحليل النظم» الذي أشرنا إلى أهميته في أكثر من موضع.

والتربية، بوصفها الميدان الذي يعنى بتكوين الإنسان، ينبغي أن تسهم في هذا الجهد المتكامل، عن طريق تغيير الإنسان وتكوين شخصيته القادرة على تغيير المجتمع. وهذا ما نأمل أن نكون قد حققناه في تخيرنا لغايات الفلسفة التربوية المنشودة، تلك الغايات التي نصفها مرة أخرى بأنها ابنة حاجات المجتمع العربي ومقصودة من أجله، وأنها حين تعنى بتكوين الإنسان تُعنى في الوقت نفسه بتكوين المجتمع، ما دامت غايات المجتمع في صلب مخاضها وولادتها ومحطّ أنظارها.

وقد يكون من الضروري هنا ـ دفعاً لأي لبس ـ أن نستدرك فنقول إن الغايات الكبرى للفلسفة التربوية على نحو ما استخلصناها ـ والتي قد تبدو للوهلة الأولى غايات فردية ـ عميقة الارتباط في حقيقتها بغاية مهمة من غايات الفلسفة التربوية المنشودة، نعني الربط بين التربية وبين حاجات سوق العمل، ولا سيما في عصرنا الذي تتغير فيه هذه الحاجات تغيراً مغذّاً في سيره، ذلك أن تكوين الإنسان العربي من خلال الغايات التي رسمناها، يستهدف ويشترط في آن واحد إعداده إعداداً ملائماً لحاجات سوق العمل المتغيرة. فتعهّد روح الخلق والإبداع، وروح السيطرة على

---

(١٦) زريق، أي غد؟ دراسات لبعض بواعث نهضتنا المرجوة، ص ١٢٠.

المستقبل، والروح العلمية، وروح التضامن وسواها مما ذكرنا من غايات الفلسفة التربوية، مطالب (إجرائية) تصبّ في خاتمة المطاف في بوتقة التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة وما تستلزمه من تأكيد على تجويد إعداد القوى العاملة وتلبية حاجاتها المتغيرة، ذلك أنها غايات تستهدف أولاً وقبل كل شيء إطلاق طاقات المحرك الأساسي لعجلة التنمية، نعني طاقات الإنسان التي يؤدي إشعالها إلى نتائج لا حدّ لها.

على أن من مزايا تلك الغايات، حين تحقق هذا الربط بين تكوين الإنسان وتكوين المجتمع، أنها لا تُخضع أحدهما للآخر ولا تجعل أحدهما تابعاً لسواه. فتجويد تكوين الإنسان غاية في حد ذاتها إلى جانب كونه وسيلة لتجويد تكوين المجتمع. وتجويد تكوين المجتمع غاية أيضاً إلى جانب كونه وسيلة لتجويد تكوين الإنسان. والإنسان كما ذكرنا في أكثر من موضع، لا يرقى بذاته إلا من خلال ارتباطه بمجتمعه، غير أنه لا يبلغ بذاته وبمجتمعه أعلى مراتب الرقي إلا إذا تجاوز ذلك المجتمع وتجاوز ذاته دوماً (عن طريق صبوته الدائمة إلى مزيد من تحقيق القيم الإنسانية العليا بل «المتعالية»، التي هي دوماً أمامه لا وراءه).

٥ ـ هذه الخطوة الأولى التي نأمل أن نكون قد خطوناها نحو توليد فلسفة تربوية عربية قادرة على تطوير المجتمع العربي وتحقيق مشروعه الحضاري المرتقب، لا بد أن تتبعها خطوات كثيرة. ولا بد بوجه خاص أن تجد غاياتها، على نحو ما عدّدناها، ترجمة واعية لها في أهداف المناهج وفي أهداف المراحل التعليمية وفي الأنماط السلوكية، بل لا بد، بوجه أخص، من أن تترجم في هذا كله إلى أساليب ووسائل وطرائق وتقنيات تربوية. وقد أومأنا عابرين إلى بعض تلك الوسائل. غير أن الأمر يحتاج إلى كتاب برأسه من أجل تفصيل الحديث عن وسائل تحقيق تلك الغايات التربوية الكبرى.

غير أن الذي ييسر هذه المهمة، كما ذكرنا منذ حين، أن تلك الغايات التي رسمناها تحمل في صلبها وسائلها، وتَسْهل ترجمتها إلى طرائق وتقنيات تربوية، لا سيما أن الأدب التربوي العالمي يقدم لنا زاداً غنياً في هذا المجال، أشرنا إلى بعض جوانبه.

وجلّ ما نأمله أن يغدو الحديث عن الأهداف، بمختلف مستوياتها، وعن الوسائل التربوية والتقنيات التربوية حديثاً ذا محور أساسي يتحلّق حوله، هو محور الغايات التربوية كما حددناها (وكما يمكن أن تعدّل وتغنى)، بدلاً من افتقار ذلك الحديث، كما نشهد في الأدب التربوي العربي غالباً، إلى مثل ذلك المحور. ومن شأن تحلّق كل شيء حول هذا المحور، محور الغايات التربوية التي ولدت من تقري الواقع العربي وحاجاته، أن تنأى التربية عن مجرد التقليد والصيغ المجلوبة المستقاة من

التجارب العالمية الغربية وحدها، وأن تحمل طابعاً ذاتياً قومياً لصيقاً بهويتها وحاجاتها. ولا يعني ذلك طبعاً إهمال التجربة العالمية، بل يعني دمجها دمجاً عضوياً في بنية التربية العربية وغاياتها.

٦ ـ ولعل خير ما نختم به حديثنا عن غايات الفلسفة التربوية على نحو ما بيّناها، أن نذكر أن محرك هذه الغايات ومطلق طاقاتها هو الإيمان القومي والعمل على بناء مستقبل الأمة العربية. فهذا الإيمان، كما قلنا ونقول، هو القمين بتعبئة طاقات أبناء الأمة العربية من أجل تكوين القدرة الذاتية في كل شيء، تلك القدرة الذاتية التي لا يكون من دونها تقدم حقيقي للمجتمع العربي، وإسهام فعلي في مسيرة الحضارة العالمية. وإثارة العزم وتكوين القدرة لدى أبناء الأمة العربية على أن ينهضوا بقواهم الذاتية (وهي كبيرة سواء على مستوى الموارد المادية أو على مستوى الموارد البشرية) رأس الحربة في معركة بناء المشروع الحضاري العربي، ولا بد أن يكون رأس الحربة في معركة بناء الإنسان العربي، عن طريق التربية وسواها، من أجل تحقيق ذلك المشروع.

وإذا كان تطوير التربية جملة، وتطوير أهدافها وغاياتها بوجه خاص، يحتاج إلى قرار سياسي في جوهره، فإن مّما ييسّر هذا القرار ويحول دون جموده أو تلكؤه، هذا الإيمان العارم بالرسالة الحضارية العربية، لا سيما عندما تحمله عقول المتعلمين، وتؤمن به سائر القوى ذات الأثر الفعّال في تغيير المجتمع. والتطور في نهاية الأمر يعني أن تمتلك أمة معينة قوة الدفع اللازمة لشق الدروب الجديدة وفتح الآفاق البكر. إنه يعني، بوجيز العبارة، إيمان تلك الأمة برسالتها وغاياتها الكبرى وبما تحققه لها تلك الرسالة من مستقبل مشرق. إنه الشموخ الصادر عن الإيمان، وما يولّده ذلك الإيمان من قدرة على مغالبة الصعاب ومتابعة الدرب.

والأمة العربية، ذات الماضي العريق، وحاملة الرسالة العربية الإسلامية، تأبى وترفض واقعها، وترنو بتعطش ونهم إلى بناء مستقبل جدير بها يعيد لها مشاركتها ودورها في بناء الحضارة العالمية. ومن هنا كان اعتزازها بذاتها، وتنكرها لما آلت إليه، وتوقها إلى ما هو قمين بها، منطلقات حية واقعية لإيمان قومي يغذي شرايين حياتها كلها ويبعث فيها الحياة والحرارة والتدفق.

عن هذا الإيمان تصدر القوة الدافعة في شتى المجالات، وفي مجال التربية، وعنه يصدر العزم على إنفاذ ما يمليه هذا الإيمان من غايات تربوية وفلسفة تربوية.

المراجـــع

١ ـ العربيـة

كتب

آفانزيني، غي. **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**. ترجمة عبد الله عبد الدائم. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١.

ابراهيم، سعد الدين. **النظام الاجتماعي العربي الجديد: دراسة عن الآثار الاجتماعية للثروة النفطية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢.

اتفاق الوحدة الثقافية العربية. دمشق: مطبعة الجمهورية العربية السورية، ١٩٥٧.

أحمد، سعد مرسي [وآخرون]. **خطة تربية الطفل العربي في سنواته الأولى على ضوء استراتيجية التربية العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٨٦.

الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦.

أمين، جلال. **العولمة والتنمية العربية: من حملة نابليون إلى جولة الأوروغواي، ١٧٩٨ ـ ١٩٩٨**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩.

الأنصاري، فاضل. **الجغرافية الاجتماعية**. دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٧٨.

الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤.

الأهواني، أحمد فؤاد. **التربية في الإسلام**. القاهرة: دار المعارف، [١٩٦٨].

ـــــــ. **التعليم في رأي القابسي، من علماء القرن الرابع**. القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٥.

أوبير، رونيه. **التربية العامة**. ترجمة عبد الله عبد الدائم. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧.

برات، ريتشارد. **الأيديولوجية والتربية**. ترجمة علي بشتاوي. دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٨٥.

برغسون، هنري. **منبعا الأخلاق والدين**. ترجمة سامي الدروبي وعبد الله عبد الدائم. ط ٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤.

بركات، حليم. **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي**. ط ١. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤؛ ط ٢. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥.

بشور، منير. **اتجاهات في التربية العربية على ضوء تقرير «استراتيجية تطوير التربية العربية»**. ط ٢. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢.

بلقزيز، عبد الإله. **العولمة والممانعة: دراسات في المسألة الثقافية**. الرباط: منشورات رمسيس، ١٩٩٩. (سلسلة المعرفة للجميع؛ العدد ٤)

بن فرج، أبو بكر. **الأهداف التربوية في الجمهورية التونسية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦.

تيزيني، طيب. **مشروع رؤية جديدة للفكر العربي من العصر الجاهلي حتى المرحلة المعاصرة**. بيروت: دار ابن خلدون، ١٩٧٦ .

ج ١: **من التراث إلى الثورة: حول نظرية مقترحة في قضية التراث العربي**.

تيمور، أحمد. **أعلام الفكر الإسلامي في العصر الحديث**. تقديم محمد يوسف؛ مراجعة محمد شوقي أمين. القاهرة: لجنة نشر المؤلفات التيمورية، ١٩٦٧.

الجابري، محمد عابد. **بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦. (نقد العقل العربي؛ ٢)

ـــــــ. **تكوين العقل العربي**. ط ٥. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١. (نقد العقل العربي؛ ١)

الجلال، عبد العزيز عبد الله. **تربية اليسر وتخلف التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٥. (سلسلة عالم المعرفة؛ ٩١)

الجمالي، حافظ. **حول المستقبل العربي**. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٩٧٦.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. **الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة.** الكويت: الجمعية، [١٩٨٨]. (الكتاب السنوي/الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية؛ ٥)

حسّون، عصام أحمد. **الأهداف التربوية في جمهورية السودان.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦.

حسيب، خير الدين (مشرف). **مستقبل الأمة العربية: التحديات... والخيارات: التقرير النهائي لمشروع استشراف مستقبل الوطن العربي.** بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨. (مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي)

الحصري، ساطع [أبو خلدون]. **آراء وأحاديث في التاريخ والاجتماع.** بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥. (سلسلة التراث القومي. الأعمال القومية لساطع الحصري؛ ٨)

ـــــــ. **دفاع عن العروبة.** بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥. (سلسلة التراث القومي. الأعمال القومية لساطع الحصري؛ ١٠)

حنفي، حسن. **التراث والتجديد: موقفنا من التراث القديم.** القاهرة: المركز العربي للبحث والنشر، ١٩٨٠.

ـــــــ. **قضايا معاصرة، ٢: في الفكر العربي المعاصر.** بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٢.

حوراني، ألبرت. **الفكر العربي في عصر النهضة، ١٧٩٨ ـ ١٩٣٩.** ترجمة كريم عزقول. ط ٣. بيروت: دار النهار، ١٩٧٧.

خلف الله، محمد أحمد. **القرآن ومشكلات حياتنا المعاصرة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٧.

رشيد، عبد الغفار. **التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية.** بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨٤.

رضا، محمد جواد. **العرب والتربية والحضارة: الاختيار الصعب.** الكويت: مكتبة المنهل، ١٩٧٩.

روشكا، الكسندرو. **الإبداع العام والخاص.** ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٩. (سلسلة عالم المعرفة؛ ١٤٤)

زحلان، أنطوان. **العرب وتحديات العلم والتقانة: تقدم من دون تغيير.** بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩.

ـــــــ. **العرب والعلم والتقانة**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨. (سلسلة الثقافة القومية؛ ١٩)

زريق، قسطنطين. **أي غد؟ دراسات لبعض بواعث نهضتنا المرجوة**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٧.

ـــــــ. **في معركة الحضارة: دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري**. ط ٤. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١.

ـــــــ. **مطالب المستقبل العربي: هموم وتساؤلات**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٣.

ـــــــ. **نحن والمستقبل**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧.

زكريا، فؤاد. **آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥.

زيادة، معن. **معالم على طريق تحديث الفكر العربي**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٧. (سلسلة عالم المعرفة؛ ١١٥)

سايمنتن، دين كيث. **العبقرية والإبداع والقيادة**. ترجمة شاكر عبد الحميد. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٣. (سلسلة عالم المعرفة؛ ١٧٦)

سعد الدين، ابراهيم ومحمود عبد الفضيل (محرران). **التنمية العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٩. (مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي)

سعيد، علي أحمد [أدونيس]. **الثابت والمتحول: بحث في الاتباع والإبداع عند العرب**. بيروت: دار العودة، ١٩٧٤ ـ ١٩٧٨. ٣ ج.

سلامة، غسان، عبد الباقي الهرماسي وخلدون النقيب. **المجتمع والدولة في الوطن العربي**. تحرير سعد الدين ابراهيم. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨. (مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي)

السيد، محمود أحمد. **الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦.

شرابي، هشام. **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**. بيروت: الدار المتحدة للنشر؛ القدس: منشورات صلاح الدين، ١٩٧٥.

شريبر، جان ـ سرفان. **التحدي الأميركي**. ترجمة فكتور سحّاب. بغداد: دار النهضة، [د. ت.].

الشريف، عون والحبيب الجنحاني (محرران). **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٧.

الشريف، محمد أحمد [وآخرون]. **استراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية**. [تونس]: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩.

شقير، محمد لبيب. **الوحدة الاقتصادية العربية: تجاربها وتوقعاتها**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦. ٢ ج.

شلبي، أحمد. **تاريخ التربية الإسلامية**. بيروت: دار الكشاف، ١٩٤٥.

الشهب، محمد. **الأهداف التربوية في المملكة المغربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦.

الشيباني، عمر محمد التومي. **فلسفة التربية الإسلامية**. طرابلس الغرب: المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٧٥.

شيته، منصور الصيد. **الأهداف التربوية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦.

طلس، محمد أسعد. **التربية والتعليم في الإسلام**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٧.

طيبة، مصطفى. **الثورة العلمية والتكنولوجية والعالم العربي**. القاهرة: دار المستقبل العربي، ١٩٨٣.

عبد الدائم، عبد الله. **التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية**. ط ٧. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٦؛ ط ٩. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٧.

ــــــ. **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٣.

ــــــ. **التربية في البلاد العربية: حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها**. ط ٤ مزيدة. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٣.

ــــــ. **التربية القومية: بحث في مبادئ القومية العربية ووسائل التربية عليها**. بيروت: دار الآداب، ١٩٦٠.

ــــــ. **التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي: استراتيجية تنمية القوى العاملة**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨.

ــــــ. **التربية والعمل العربي المشترك: في سبيل تربية عربية أصيلة متكاملة**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨.

ـــــ. **الثورة التكنولوجية في التربية العربية**. ط ١. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٤؛ ط ٣. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١.

ـــــ. **دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة: الثقافة العربية الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها**. بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٨.

ـــــ. **في سبيل ثقافة عربية ذاتية: الثقافة العربية والتراث**. بيروت: دار الآداب، ١٩٨٣.

ـــــ (محرر). **بحث مقارن للاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٣.

ـــــ (معد). **مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٥.

عبد الناصر، جمال. **فلسفة الثورة**. ط ٩. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، [د. ت.]. (كتب قومية. مكتبة الرئيس جمال عبد الناصر؛ ٣٠٣)

عبده، محمد. **الإسلام والنصرانية مع العلم والمدنية**. القاهرة: [د. ن.]، ١٩٤٧.

ـــــ. **رسالة التوحيد**. القاهرة: [د. ن.]، ١٩٥٢.

عبود، عبد الغني. **الايديولوجيا والتربية**. ط ٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠.

ـــــ. **في التربية الإسلامية**. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٧.

العروي، عبد الله. **العرب والفكر التاريخي**. بيروت: دار الحقيقة، ١٩٧٣.

عفيفي، محمد الهادي. **التربية والتغير الثقافي**. ط ٣. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠.

علي، سعيد اسماعيل. **أصول التربية الإسلامية**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨.

ـــــ. **دراسات في التربية الإسلامية**. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢.

غارودي، روجيه. **منعطف الاشتراكية الكبير**. ترجمة أديب اللجمي وكمال غالي. ط ٢. دمشق: دار البعث للصحافة والنشر والتوزيع، [د. ت.].

فهمي، أسما حسن. **مبادئ التربية الإسلامية**. القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٧.

فور، إدغار [وآخرون]. **تعلّم لتكون**. ترجمة حنفي بن عيسى. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع؛ منشورات اليونسكو، ١٩٧٤.

فوراستييه، جان. **أمل القرن العشرين الكبير**. ترجمة عبد الحميد الكاتب. بيروت: دار عويدات، ١٩٦٦.

القاضي، يوسف مصطفى ومقداد يالجن. **علم النفس التربوي في الاسلام**. الرياض: دار المريخ، ١٩٨١.

قنبر، محمود. **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**. الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧. ٢ مج.

مارتين، هانس بيتر وهارالد شومان. **فخ العولمة: الاعتداء على الديموقراطية والرفاهية**. ترجمة عدنان عباس علي؛ مراجعة رمزي زكي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨. (سلسلة عالم المعرفة؛ ٢٣٨)

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد. **أدب الدنيا والدين**. القاهرة: [د. ن.]، ١٩٢٨.

محمود، زكي نجيب. **تجديد الفكر العربي**. ط ٢. بيروت؛ القاهرة: دار الشروق، ١٩٧٣.

ــــــ. **هموم المثقفين**. بيروت؛ القاهرة: دار الشروق، ١٩٨١.

مروة، حسين. **النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية**. ط ٢. بيروت: دار الفارابي، ١٩٧٨ ـ ١٩٧٩. ٢ ج.

المصري، محمد أمين. **لمحات في وسائل التربية الإسلامية وغاياتها**. دمشق: دار الفكر، [د. ت].

مصطفى، أحمد عبد الرحيم. **حركة التجديد الإسلامي في العالم العربي الحديث**. القاهرة: جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٧١.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **استراتيجية تطوير التربية العربية**. [تونس]: المنظمة، ١٩٧١.

ــــــ. **الخطة الشاملة للثقافة العربية**. الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٦. ٤ ج في ٦ مج.

موسى، محمد يوسف. **الأخلاق في الإسلام**. القاهرة: مؤسسة المطبوعات الحديثة ١٩٦٠. (مجموعة مع الإسلام؛ ١)

المومني، موسى جفال، وحيد عبد الحفيظ الضامن وعدنان جميل الحسون. **الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦.

النجيحي، محمد لبيب. **مقدمة في فلسفة التربية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٣.

النوري، عبد الغني وعبد الغني عبود. **نحو فلسفة عربية للتربية**. ط ٢. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩.

هلال، علي الدين (محرر). **العرب والعالم**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨. (مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي)

وثيقة المخطط السادس للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ١٩٨٠ ـ ١٩٨٢. ج ١.

الوردي، علي. **منطق ابن خلدون في ضوء حضارته وشخصيته**. تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٧٨ ـ ١٩٧٩.

وطفة، علي أسعد. **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩.

يالجن، مقداد. **أهداف التربية الإسلامية وغايتها**. الرياض: [د. ن.]، ١٩٨٦.

ــــــ. **التربية الأخلاقية الإسلامية**. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٧.

ــــــ. **جوانب التربية الإسلامية الأساسية**. الرياض: [د. ن.]، ١٩٨٦.

يوسف، يوسف خليل. **الأهداف التربوية في جمهورية مصر العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٦.

اليونسكو. **الطفل ونموه ما قبل المدرسة في الوطن العربي**. [د. م.]: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣.

دوريات

«الأسر الجديدة.» **مجلة العلوم الإنسانية**: العدد ٢٦، أيلول/سبتمبر ـ تشرين الأول/اكتوبر ١٩٩٩.

الجابري، محمد عابد. «المشروع الحضاري العربي بين فلسفة التاريخ وعلم المستقبليات.» **الوحدة**: السنة ١، العدد ٦، آذار/مارس ١٩٨٥.

الحوار بين حسن حنفي ومحمد عابد الجابري الذي نشرته مجلة: **اليوم السابع**: ٦ آذار/مارس ـ ١٠ تموز/يوليو ١٩٨٩.

«الدين والتراث والثورة في فكر حسن حنفي.» تقديم وحوار قيس خزعل جواد. **الوحدة**: السنة ١، العدد ٦، آذار/مارس ١٩٨٥.

زكريا، فؤاد. «مستقبل الأصولية الإسلامية: بحث نقدي في ضوء دراسة للدكتور حسن حنفي.» **فكر** (فرنسا): العدد ٤، كانون الأول/ديسمبر ١٩٨٤.

العالم، محمود أمين. «الفكر العلمي عند العرب.» **كتابات مصرية**: ١٩٥٦.

عبد الدائم، عبد الله. «الأيديولوجيا الناعمة: موجة جديدة في الغرب.» **العربي**: السنة ٣١، العدد ٣٥٤، أيار/مايو ١٩٨٨.

ـــــــ. «جوانب من التربية اليابانية.» **الأزمنة**: العدد ١١، تموز/يوليو ١٩٨٨.

المجلة العربية للتربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم): السنة ٤، العدد ٢، أيلول/سبتمبر ١٩٨٤.

محمد، نجاح. «الواقع الاجتماعي العربي القديم: خصوصية أم أسلوب إنتاج آسيوي؟» **الوحدة**: العدد ٥٧، حزيران/يونيو ١٩٨٩.

«محور بعض إشكاليات العولمة.» **النهج** (دمشق): العدد ١٧، شتاء ١٩٩٩.

موسى، محمد أحمد. «خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته.» **المستقبل العربي**: السنة ٥، الأعداد ٤٢ ـ ٤٤، آب/أغسطس ـ تشرين الأول/اكتوبر ١٩٨٢.

النقيب، خلدون. «بناء المجتمع العربي: بعض الفروض البحثية.» **المستقبل العربي**: السنة ٨، العدد ٧٩، أيلول/سبتمبر ١٩٨٥.

النقيب، عصام. «دور العلم في التنمية والتغيير في الوطن العربي.» **المستقبل العربي**: السنة ٨، العدد ٨١، تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٥.

تقارير، أبحاث، دراسات

«التعليم في اليابان.» تقرير مأخوذ من دراسة أمريكية للتعليم في اليابان وقد تولت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية نشر ترجمته العربية عام ١٩٨٧.

عبد الدائم، عبد الله. «التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل.» بحث ألقي في الندوة التي عقدتها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بتاريخ ٣٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٧ ونشرتها المجلة الصادرة عن هذه الجمعية.

الغنام، محمد أحمد. «التفكير الاستراتيجي في التربية.» (دراسة غير منشورة).

ندوات، مؤتمرات

التراث وتحديات العصر في الوطن العربي (الأصالة والمعاصرة) بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظّمها مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت: المركز، ١٩٨٥.

التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، صنعاء، ٢٣ ـ ٢٨ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٢. [د. م.]: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، [د. ت.].

تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظّمها مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع مؤسسة عبد الحميد شومان. بيروت: المركز، ١٩٨٥.

العرب والعولمة: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية. تحرير أسامة أمين الخولي. ط ٢. بيروت: المركز، ١٩٩٨.

العقد العربي القادم: المستقبلات البديلة. تحرير هشام شرابي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦.

العولمة والتحولات المجتمعية في الوطن العربي: ندوة (مهداة إلى سمير أمين). تحرير عبد الباسط عبد المعطي. القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٩.

مؤتمر التربية الإسلامية، بيروت، ١٢ ـ ٢١ آذار/مارس ١٩٨١. بيروت: دار المقاصد الإسلامية، [د. ت.].

المؤتمر الثقافي العربي الثاني للتربية والتعليم الثانوي والعالي، الإسكندرية، ٢٢ آب/أغسطس ـ ٣ أيلول/سبتمبر ١٩٥٠. القاهرة: جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، ١٩٥٠.

مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٧ ـ ١٦ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٧٧.

٢ ـ الأجنبية

Books

Amin, Samir. *Accumulation on a World Scale: A Critique of the Theory of Underdevelopment.* Translated by Brian Pearce. New York: Monthly Review Press, [1974]. 2 vols.

Baudelot, Christian et Roger Establet. *L'Ecole capitaliste en France.* Paris: Maspéro, 1971. (Cahiers libres; 213-214)

Bell, Daniel. *Vers la société post-industrielle.* Traduction française. Paris: Robert Laffont, 197-.

Berlin, Isaiah. *A Contre courant.* Traduit de l'anglais par A. Berelouritch. Paris: Albin Michel, 1988.

Bloom, Allan. *L'Ame désarmée.* Traduction de Paul Alexandre. Paris: Julliard, 1987.

———. *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students.* New York: Simon and Schuster, 1987.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *Les Héritiers: Les Etudiants et la culture.* Paris: Minuit, 1966. (Collection le sens commun)

———. *La Reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement.*

Paris: Minuit, 1979. (Collection le sens commun)

Brzezinski, Zbigniew. *Le Grand échiquier*. Paris: Bayard, 1997.

———. *Out of Control: Global Turmoil on the Eve of the Twenty-first Century*. New York: Scribner; Toronto: Maxwell Macmillan; New York: Maxwell Macmillan International, 1993. (A Robert Stewart Book)

Castoriadis, Cornelius. *Domaines de l'homme*. Paris: Seuil, 1986. (Castoriadis, Cornelius. Carrefours du labyrinthe; 2)

Cazes, Bernard. *Histoire des futurs*. Paris: Seghers, 1986.

Coombs, Philip Hall. *La Crise mondiale de l'éducation: Analyse de systèmes*. Préface de Raymond Aron. Paris: Presses universitaires de France, 1968. (SUP. L'Educateur; 21)

Delumeau, Jean et Yves Lequin, dirs. *Les Malheurs des temps: Histoire des fléaux et des calamités en France*. [Paris]: Larousse, 1987.

Dewey, J. *Democracy and Education*. New York: [n. pb.], 1916.

Durkheim, Emile. *Education et sociologie*. Préface de Maurice Debesse; introduction de Paul Fauconnet. Paris: Presses universitaires de France, 1968. (SUP. Le Sociologue; 4)

Ehrenberg, Alain. *Le Culte de la performance*. Paris: Pluriel; Calmann-Lévy, 1991.

Encyclopédie française «Education et instruction». tome 15.

Ferrière, Adolphe. *L'Ecole active. Forum*. Genève: Neuchatel et Niestlé, 1920.

Finkielkraut, Alain. *La Défaite de la pensée: Essai*. [Paris]: Gallimard, 1987. (Collection blanche)

Fourastié, Jean. *Le Long chemin des hommes*. Paris: R. Laffont, 1976. (La Vie selon..)

Fourrier, Charles. *Dynamique institutionnelle de l'enseignement*. Paris: Pichon et Durand; Auzias, 1965.

Freire, Paulo. *L'Education, pratique de la liberté*. Traduit du brésilien; préface de Francisco C. Weffort. Paris: Editions du cerf, 1971. (Terres de feu; 9)

Héron, A. *Planning Early Childhood Care and Education in Developing Countries*. [n. p.]: UNESCO, 1979.

Huntington, Samuel P. *Le Choc des civilisations*. Paris: Odile Jacob, 1997.

Huyghe, François-Bernard et Pierre Barbès. *La Soft-idéologie*. Paris: R. Laffont, 1987. (Essais)

Illich, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harper and Row, 1971. (World Perspectives; 44)

Kohn, Hans. *Twentieth Century*. New York: [n. pb.], 1949.

Lapassade, Georges [et al.]. *L'Autogestion pédagogique*. Ouvrage collectif dirigé par Georges Lapassade avec la participation de Bernard Bessière. Paris: Gauthier-Villars, 1971. (Hommes et organisations)

Lettre à une maîtresse d'école par les enfants de Barbiana. Traduit de l'italien. Paris: Mercure de France, 1967.

Lipovetsky, Gilles. *L'Ere du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. [Paris]: Gallimard, 1983. (Les Essais; 225)

Lobrot, Michel. *Les Effets de l'éducation*. Paris: Editions ESF, 1971. (Collection science de l'éducation)

———. *La Pédagogie institutionnelle: L'Ecole vers l'autogestion*. Paris: Gauthier-Villars, 1966. 3ème édition revue et augmentée; Paris: Gauthier-Villars, 1975. (Hommes et organisations)

———. *Troubles de la langue écrite et remèdes*. Paris: Editions ESF, 1972. (Collection science de l'éducation)

——— [et al.]. *Changer l'école*. Paris: Epi, 1970.

Merleau-Ponty, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945. (Bibliothèque des idées)

Minc, Alain. *L'Après-crise est commencé: Essai*. Paris: Gallimard, 1982. (Collection le monde actuel)

O'Connor, Daniel John. *An Introduction to the Philosophy of Education*. 4th ed. London: Routledge and Kegan Paul, 1963.

Pantillon, Claude. *Une philosophie de l'éducation pour quoi faire?*. Lausanne: Edition l'âge de l'homme, 1981.

Patai, Raphael. *The Arab Mind*. New York: Scribner, 1976.

Paz, Octavio. *Une planète*. Paris: Folio, 1997.

Reimer, Everett W. *Mort de l'école: Solutions de rechange (School is Dead: Alternatives in Education)*. Traduit de l'américain par F. Chambert. Paris: Editions Fleurus, 1972. (Education et société; 1)

———. *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*. Harmondsworth: Penguin, 1981. (Penguin Education Specials)

Richta, Radovan. *La Civilisation au carrefour*. Traduction française. Paris: Anthropos, 1969.

Rodinson, Maxime. *Islam et capitalisme*. Paris: Seuil, 1966.

Rogers, Carl Ransom. *Le Développement de la personne*. Traduit par E. L. Herbert; préface de M. Pagès. Paris: Dunod, 1966. (Organization et sciences humaines; 6)

Snyders, Georges. *Ecole, classe et lutte des classes: Une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich.* Paris: Presses universitaires de France, 1976. (Pédagogie d'aujourd'hui)

Suchodolski, Bogdan. *La Pédagogie et les grands courants philosophiques: Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence.* Paris: Editions du Scarabée, 1960. (Faits et doctrines pédagogiques)

Toffler, Alvin. *Future Shock.* 2nd ed. London: Pan Books, 1972.

———. *La Troisième vague.* Traduction française. Paris: Denoël, 1980.

UNESCO. *Finalités de l'éducation.* [n. p.]: UNESCO, 1981.

Vasquez, Aïda et Fernand Oury. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.* Paris: Maspéro, 1971.

Vattimo, Giani. *La Fin de la modernité.* Traduit de l'italien par Charles Alunni. Paris: Seuil, 1987.

Von Grunebaum, Gustave E. *Islam: Essays in the Nature and Growth of a Cultural Tradition.* New York: Barnes and Noble, [1961].

Weber, Max. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism.* Translated by Talcott Parsons; with a foreword by R. H. Tawney. New York: Scribner, 1920.

Periodicals

Frignon, C. I. «L'Orientation scolaire d'une école rurale.» *Revue française de sociologie:* no. spécial, 1968.

Latreille, A. «L'Ecole de la formation morale et civique en France.» *Revue de la défense nationale nouvelle série:* août-septembre 1959.

Lobrot, Michel. «Education et révolution.» *Revue interéducation:* no. 13, janvier-février 1970.

Roi, Richard. dans: *Le Monde:* no. 3, mars 1992.

Umehara, Takeshi. «Ancient Japan Shows Post-modernism the Way.» *New Perspectives Quarterly:* no. 9, Spring 1992.

Vial, J. dans: *L'Ecole et la vie:* no. 9, mai 1968.

Vincent, G. «Enseignement du français et pratique scolaire.» *Revue française de sociologie:* vol. 9, no. 3, juillet-août 1968.

Zubaida, Sami. «Economic and Political Activities in Islam.» *Economy and Society:* vol. 1, no. 3, 1972.

فهرس

ـ أ ـ

ابراهيم، سعد الدين: ١٨٩، ١٩٥، ٢٩٨
ابن تيمية الحراني، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم: ١٧٤، ١٩٦، ٢٠١
ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد: ١٨٢
ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن: ١٦٨، ١٧٢، ٢٩٨
ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد: ١٨٢
ابن عبد الوهاب، محمد: ١٩٦
ابن العلاء، عمرو: ١٤٠
ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر: ١٧٤، ٢٠١
اتفاق الوحدة الثقافية العربية (مصر ـ سوريا ـ الأردن) (١٩٥٧): ٢٥١، ٢٥٨
الاتفاقية العامة للتعريفات الجمركية والتجارة (الغات): ١٣٤، ١٣٨
اجتماع بطاركة أوروبا (١٩٩٩: روما): ١٥٢
اجتماع منظمة التجارة العالمية (١٩٩٧: جنيف): ١٣٤
الاختراق الثقافي: ١٣٩
الإدارة التربوية: ٨٠، ٨٤، ٣٠٤
الإدارة المدرسية: ٨٠، ٨٤
الأدب التربوي الحديث: ٩١
أدونيس انظر سعيد، علي أحمد (أدونيس)
إستابله، روجيه: ٣١
الاستراتيجية التربوية: ٧٥، ٨٧ ـ ٨٩، ٢٢٦، ٢٧٥
الاستلاب: ٢٠٥، ٢١٥، ٢٨٩، ٣١٣
الإسلام: ١٧٢، ١٧٤، ١٧٦، ١٨٤، ١٨٥، ١٩٦، ١٩٩، ٢٠١ ـ ٢٠٤، ٢٢١، ٢٤٠، ٢٤٣ ـ ٢٤٥، ٢٥١، ٢٥٤، ٢٦١، ٢٦٦، ٣١٥، ٣١٦، ٣٢٧، ٣٣٩، ٣٤٦، ٣٤٨
الأشاعرة: ١٨٢
الاشتراكية: ٨١، ٢٣٥، ٢٣٧، ٢٣٨، ٢٤٠
الأصالة: ٢٠٠، ٢٥٦، ٢٦٢، ٣١٤، ٣١٥
الإصلاح الاجتماعي: ٦٤، ٩١
الإصلاح التربوي: ٢٢، ٦٠، ٦٤، ٦٨، ٧٧، ٩١
الإعداد التربوي: ٧٧
الاغتراب: ١٨٩، ٢٠٥، ٢١٥
الأفغاني، جمال الدين: ١٩٦
الاقتصاد الأوروبي: ١٦٩
الاقتصاد الحر: ١٢٨، ٢٨٦
اقتصاد السوق: ١٣١، ١٣٢، ١٣٦
الإقليمية: ٢٣٧، ٣١٣
الامبريالية الثقافية: ١٣٩
الأمم المتحدة: ١١٠
ـ معهد الدراسات الديمغرافية: ١١٠
أمن الأجهزة المعلوماتية: ١١٧

الأمن القومي: ٢٦١
الأميّة: ٢٣٥، ٣٠٩
أمين، سمير: ١٧٣
إنغلز، فريدريك: ١٧١
الأهداف الاجتماعية انظر الغايات الاجتماعية
الأهداف التربوية انظر الغايات التربوية
أوبير، رينيه: ٢٢، ٣٩، ٤٠، ٦٩، ٧٤، ٩٢
أوري، فرناند: ٢٣
أوكونور، دانيال جون: ٧٦، ٧٨
أوميهارا، تاكيشي: ١٤٣
الأنصاري، فاضل: ١٧٥
الايديولوجيا التربوية: ٧٥، ٨٠ ـ ٨٢
الايديولوجيا الرأسمالية: ٨١
الايديولوجيا الشيوعية: ٨١
الايديولوجيا المثالية: ٨١
الايديولوجيا النفعية: ٨١
الايديولوجيا الواقعية: ٨١
ايراسموس: ٣٨، ٤٩
إيرنبرغ، آلان: ١٤٦
إيليش، إيفان: ١٤

ـ ب ـ

باريس، بيير: ١١٧
باز، أوكتافيو: ١٤٣
باسرون، جان كلود: ٣٠، ٣١، ٦٤
باسكال، بليز: ٣٣٣
بانتيون، كلود: ٧٧
برغسون، هنري: ١٥٨، ٣٢٠، ٣٢٤
بركات، حليم: ١٨٧، ١٨٩، ١٩٠، ١٩٥، ٢٩٣
بريجنسكي، زبيغنيو: ١٣٨، ١٤٤
بستالوتزي: ٢٢، ٥٠
بسمارك: ٢١٨
البطالة: ١٧، ١٠٩، ١٤٧، ٢٣٧، ٣٠٤، ٣٠٥
بطي، رافائيل: ١٧٦
بلوم، آلان: ١٢٢ ـ ١٢٦
البنك الدولي: ١٣٥
بودلو، كريستيان: ٣١
بورديو، بيار: ٣٠، ٣١، ٦٤
بياجيه، ج.: ٧٧
بيرك، جاك: ١٧٥
البيروقراطية: ٢٥، ١٧٢، ٣٠٤
بيكون، فرنسيس: ٦٠، ٣٣٧
بيلامي، كارول: ١٣٦

ـ ت ـ

التبعية: ١٨٩، ٢٠٥، ٢١٥، ٢٣٧، ٣٢٤
التحرر الجنسي: ١٢٤، ١٢٥، ٢٩٢
التحليل النفسي: ٤٣، ٥٥، ٨٠
التخلف: ١٦٧، ١٧٠، ١٧٥ ـ ١٧٨، ١٨٠، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٦، ١٨٩، ١٩٠، ١٩٤ ـ ١٩٦، ٢٠٠، ٢٠٤ ـ ٢١٣، ٢٢٠، ٢٣٥، ٢٣٧، ٢٩٩، ٣١٤، ٣١٨، ٣٣٤، ٣٣٧، ٣٣٩، ٣٤٢، ٣٤٦، ٣٤٩، ٣٥٣
التراث العربي الإسلامي: ١٧٥، ٢٠٣، ٢٠٥، ٢١٥، ٣٠٥، ٣١٠، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٥١
التربية الاجتماعية: ٣٩، ٥٥
التربية الإسلامية: ١٦
التربية البروتستانتية: ٥٤
التربية التقليدية: ٣٤٣
التربية الحديثة: ٥٥، ٣٤٢، ٣٤٣
التربية الدينية: ٥٤، ٥٥
التربية العربية: ١٦٥، ٢١٣، ٢١٥، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦٣، ٣٢٦، ٣٥٥
التربية العفوية: ٢١٤
التربية الكاثوليكية: ٥٤
التربية المدرسية: ٦٦، ٢١٤

التربية المعاصرة: ٣٨
التربية المؤسسية: ٦٧، ٣٤٠
التربية الوجودية: ٥١
التربية الوظيفية: ٥٣
التزايد السكاني: ١٣٠، ٣٠٤
التعريب: ٢٤٣
التعليم الإلزامي: ٨٣
تعليم الإناث: ٨٣
التغريب: ٢٨٩، ٢٩٦، ٣١٤
التغيير الاجتماعي: ٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٤٢، ٥٧، ٥٩، ٦٣، ٦٤، ٦٦، ٦٨، ٧٥، ٩١، ٩٢، ١٣١، ١٩٠، ٣١٧، ٣٢٣
التغيير الفردي: ٥٧
التقدم: ١٧٠، ١٩٤، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٠٨، ٢١٠، ٢١١، ٢١٣، ٢٩٩
التقدم الاجتماعي: ٢٠١، ٢٥٣
التقدم الاقتصادي: ٢٠١، ٢٥٣
التقدم التقاني: ١٧، ١٠٦، ٢٠١، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٤٩، ٣٤١
التقدم العلمي: ١٧، ١٠٦، ٢٠١، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٤٩، ٣٣٥، ٣٤١
تكافؤ الفرص: ٨٣، ٢٣٣، ٢٤٢، ٢٤٥، ٢٤٧، ٣٠٦
التنمية الاجتماعية: ١٢، ٣٣، ٢٤٠، ٢٤٤، ٣٥٤
التنمية الاقتصادية: ١٢، ٢٣٦، ٢٤٠، ٣٠٠، ٣٥٤
التنمية الثقافية: ١٢، ٣٣
توفلر، ألفن: ١٠٥، ١٥٨، ١٥٩، ٣٢٤
تونس
ـ القانون الإصلاحي الأول (١٩٥٨): ٢٣٢
التونسي، خير الدين: ١٧٤، ١٩٦، ٢٠١، ٢٩٥، ٣٣٤
توينبي، أرنولد: ١٦٨، ١٦٩، ٢٠٧، ٣١٥، ٣٣٦
تيزيني، طيب: ١٧٣، ١٨٩، ١٩٥

ـ ث ـ

الثقافة التقليدية: ٢٩٣
الثقافة الحديثة: ٢٨٩، ٢٩٣
الثقافة السائدة: ١٨٨
الثقافة الشعبية: ٢٥٧
الثقافة العربية: ١٣٩، ١٧٦، ١٧٧، ١٧٩ ـ ١٨٢، ١٨٤، ١٨٦ ـ ١٨٨، ٢٠٥، ٢٥٨، ٢٩٣
الثقافة العربية الإسلامية: ١٨٠ ـ ١٨٢، ١٨٤، ١٨٥، ٢٤٥، ٢٤٧، ٢٦٠، ٣٠٩، ٣١٢
الثقافة العلمية: ٢٩٠
الثقافة الغربية: ١٤٤، ٢٩٧
ثقافة ما بعد المكتوب: ١٣٩
الثقافة المضادة: ١٨٨
ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ (مصر): ٢٤١
ثورة الفاتح من أيلول (١٩٦٩) (ليبيا): ٢٣٩

ـ ج ـ

الجابري، محمد عابد: ١٨٠، ١٨١، ١٨٣، ١٨٤، ١٩٥، ٢٩٤
جامعة الدول العربية: ٢٥٧
ـ مجلس الجامعة: ٢٥٧
الجمالي، حافظ: ١٧٨
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: ٢٩٨
جوناس، هانس: ١٤٠
جيمس، ويليام: ٥٣، ٧٠، ١٤٥، ١٤٦، ٢٨١

ـ ح ـ

الحداثة: ٥٤، ١٥٦، ١٦٣، ١٨٠، ٢٠٠، ٢٦٢، ٢٧٣، ٣١٥

الحرب الباردة: ١١٧، ١٤٣
الحرب العربية الإسرائيلية (١٩٦٧): ٣٣١
حركة تحرير المرأة: ١٢٥، ٢٩٢
الحرية الاجتماعية: ٢١٥، ٣٤٤
حرية التعبير: ٢٠١، ٢١٥، ٣٤٤
حرية الرأي: ٢٠١، ٣٠٧، ٣٤٤
حرية السوق: ١٢٨، ١٢٩، ١٣٥، ١٣٧، ١٣٨، ١٤١
الحرية الفردية: ٢١٥، ٢٨٧، ٢٨٨، ٣٤٤
الحرية الفكرية: ١٩١، ٢١٥، ٣٤٤
الحصري، ساطع: ١٧٨
الحضارة الصناعية: ١٦، ١٥٩
الحضارة العربية الإسلامية: ١٨٥، ١٩٦، ٢٠٣، ٢٠٦، ٢١٦، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٩٣، ٢٩٥ ـ ٢٩٧، ٢٩٩، ٣٠٥، ٣١٠، ٣١٥، ٣١٦، ٣١٨، ٣٣٤، ٣٤٢
الحضارة العلمية التقانية: ٢٨٢، ٢٨٦، ٢٨٧
حنفي، حسن: ١٩٩ ـ ٢٠٣

ـ خ ـ

الخطة التربوية: ٧٥، ٢٢٦، ٢٧٥

ـ د ـ

داروين، تشارلز: ٥٢
دانيلفسكي، نيكولاي: ١٦٨
الدستور الأردني: ٢٣٠
ـ قانون التربية رقم (١٦) لعام ١٩٦٤: ٢٣٠
دوركهايم، إميل: ٢٧ ـ ٢٩، ٣٩، ٥٥، ٩٢
دوكرولي: ٥٤
ديكارت، رينه: ٦٢، ١٥٢، ٣٢٦، ٣٣٣
الديمقراطية: ٣٠، ٥٥، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٦، ١٣١، ١٤٢ ـ ١٤٤، ١٨٥، ٢٣٥، ٢٣٨، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥٣، ٢٦١، ٢٨٨، ٢٨٩، ٣١٢، ٣١٣، ٣١٨، ٣٤٤، ٣٤٥، ٣٤٨، ٣٥١
الديمقراطية الاجتماعية: ١٤٣، ٢١٥، ٢٨٧، ٣٤٤
ديمقراطية التعليم: ١٢، ٨٣، ٢٣٣، ٢٤٤
الديمقراطية السياسية: ٢١٥، ٢٨٧، ٣٤٤
ديني، لامبيرتو: ١٣٨
ديوي، جون: ٤١، ٥٣، ٥٤، ١٤٥، ٣٣٩، ٣٤٥

ـ ذ ـ

الذاكرة الجماعية: ١٥٦

ـ ر ـ

رابليه، فرانسوا: ٣٨، ٤٨
الرأسمالية: ١٤٣، ١٧٢
رضا، رشيد: ١٧٤، ١٩٦، ١٩٧
رضا، محمد جواد: ٢٩٨، ٢٩٩
روا، ريشارد: ١٤٦
رودجرز، كارل رونسوم: ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٣٤٥
رودنسون، مكسيم: ١٧٣
روسو، جان جاك: ٢٢، ٤٩، ٥٠، ١٥٢
ريغان، رونالد: ٢٨٤
ريمر، إيفريت: ١٤

ـ ز ـ

زريق، قسطنطين: ١٦٨، ١٦٩، ١٩٠، ١٩٣ ـ ١٩٥، ٢٩٤، ٣٠٠، ٣٣٣، ٣٤٢، ٣٥٣
زكريا، فؤاد: ١٩٥، ٢٩٤
زيادة، معن: ١٩٥، ٢٩٤

- س -

سارتر، جان بول: ٤٧
سعيد، علي أحمد (أدونيس): ١٧٩، ١٨٣، ٢٠٣، ٢٩٤
سقوط الاتحاد السوفياتي: ١٢٦، ١٣٢، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٩، ١٥٣، ٢٨٦
سمبسون، مايكل: ٢٢٠
سميث، آدم: ١٦٩
السنوسي، محمد بن علي: ١٩٦
السودان
- مشروع المسح التربوي: ٢٣٤
سوروكين، بيتريم: ١٦٨
سوشودولسكي، بوغدان: ٢٧
السياسة التربوية: ٣٧، ٧٥، ٨٦ - ٨٩، ٢٢٦، ٢٦١، ٢٧٥

- ش -

الشاطبي، أبو اسحق ابراهيم بن موسى: ١٧٤، ١٨٢، ٣٣٨
شبكة الإنترنت: ١٢٨، ١٤٠، ٢١٤
شبنغلر، أوزوالد: ١٦٨، ١٧٠، ٢٠٧
شرابي، هشام: ١٨٩
الشركات المتعددة الجنسية: ١٢٩، ١٣١ - ١٣٣، ١٣٥، ٢٨١
شريير، جان - سرفان: ٢١١، ٣٠٣، ٣٣٣
شفايتسر، ألبرت: ١٦٨
الشورى: ٢٥٠، ٢٥٣، ٢٦١، ٣٠٧، ٣٠٨
شيراك، جاك: ١٣٨
الشيوعية: ١٤٨

- ص -

الصراع الايديولوجي: ١١٧
الصراع الطبقي: ٢١٩
صندوق النقد الدولي: ١٣٥، ١٣٧

- ط -

الطائفية: ٢٣٧
الطبقات الاجتماعية: ٣٠
طرق التحليل الإجرائي: ٢٠٩، ٢١١، ٣٣١
- طريقة بيرت: ٢٠٩، ٣٠٤، ٣٣١
- طريقة دلفي: ٣٣١
- طريقة المحاكاة: ٣٣١
طريقة العمل في فرائق: ٣٣٩
طريقة المشروع: ٣٣٩
طريقة المطبعة المدرسية: ٣٣٩
الطهطاوي، رفاعة رافع: ١٩٦، ٢٠١، ٢٩٥، ٣٣٤، ٣٣٦

- ع -

العالم، محمود أمين: ١٨٩
عبده، محمد: ١٧٤، ١٩٦، ١٩٧، ٢٠١، ٢٠٢
عبود، عبد الغني: ٨١
العدالة الاجتماعية: ٢١٥، ٢٣٠، ٢٤٥، ٢٥٠، ٢٥٣، ٣٠٦، ٣٠٩، ٣١٤
العرقية: ١٤٣
العروي، عبد الله: ١٨٩، ١٩٥
العصبية: ٢٣٧، ٢٩٧ - ٢٩٩، ٣١٨، ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٤٩
عصر النهضة الأوروبية: ٤٨
العقل العربي: ١٨٠ - ١٨٤، ١٨٦، ٢٩٤
علم الاجتماع: ٤٣، ٥٥، ٨٠
علم الأمراض النفسية لدى الأطفال: ٤٣
علم الحياة: ٤٣
علم العمران: ٢٩٨
علم الفوضى: ١١٣، ١١٦
علم النفس التجريبي: ٤٣
علم النفس التربوي: ٤٣، ٨٠
علم النفس التكويني: ٤٣

العلوم العقلية: ٢٠٢
علي بن أبي طالب: ١٧٤
عمر بن الخطاب: ٢٢١
العمل التربوي العربي المشترك: ٢٥٨، ٣١٦
العمل العربي المشترك: ٢٠٦، ٢١٥، ٢٢٠، ٢٢٩، ٢٥٢، ٢٥٧، ٢٦٤، ٢٧١، ٢٧٧، ٣١٣
العنف: ١٢٠، ١٢١، ٣١٩
العولمة: ١٢٧، ١٣١ ـ ١٤١، ١٤٥
العولمة الإعلامية: ١٣١
العولمة الاقتصادية: ١٣١
العولمة الثقافية: ١٣١، ١٣٨، ١٣٩

ـ غ ـ

غاريبالدي: ٢١٨
غاندي (المهاتما): ٣٢٢
الغايات الاجتماعية: ٥٧، ٢٨٧، ٢٨٨
الغايات التربوية: ٥٣، ٧٥، ٧٩، ٨٣، ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٧، ٢٥٠ ـ ٢٥٦، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٧٠، ٢٧٢ ـ ٢٧٧، ٢٨٧، ٣١٦، ٣١٧، ٣١٩، ٣٢٢، ٣٤٤، ٣٤٦، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٥٤، ٣٥٥
الغايات الفردية: ٥٧
غرامشي، أنطونيو: ١٨١
الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد: ٣٢٦
الغزو الثقافي: ١٢٨، ٢٨٩
غوته: ٣٣٧

ـ ف ـ

فاتيمو، جياني: ١٥٢
فاسكيز، آيدا: ٢٣
فانسان، ج.: ٣١
فروبل: ٥٠، ٥٤
فرويد، سيغموند: ٥٥، ١٤١
فريري، بولو: ١٤
فرينيه، سيليستين: ٢٣، ٣٠
فرينيون، س. أ.: ٣١
الفكر الإسلامي: ١٩٧، ٢٠٣
الفكر التربوي: ٥٦، ٥٧
الفكر التربوي الحديث: ٤٩
الفكر العربي الإسلامي: ١٦، ١٨٩
الفكر العربي الحديث: ٢٠٤
الفكر الغربي: ١٩٧
الفلسفة الاجتماعية: ١٥، ٨٦، ٨٨، ٩٥، ٩٩، ١٠٠، ٢٠٥، ٢٢٠، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٣٠، ٢٣١، ٢٣٤، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٥٦، ٢٦٠ ـ ٢٦٣، ٢٦٥، ٢٧٠، ٢٧٤، ٢٧٥، ٣١٢، ٣١٣، ٣٢٠، ٣٤٤
فلسفة الأنا: ١١١
فلسفة الذرائع: ٤١، ٥٣، ٢٨١
الفلسفة الظاهرياتية: ٩٢
فلسفة الماهية: ٤٦، ٥٤
فلسفة الوجود: ٤٦، ٥٢، ٥٩
فور، إدغار: ٣٤
فوراستييه، جان: ١٠٦
فورستر، و.: ٥٤
فورييه، شارل: ٢٩
فوكو، ميشال: ١٥٨
فوكوياما، فرانسيس: ١٢٦، ١٣٣
فون غرونبوم، غوستاف: ١٧٦
فيال، ج.: ٤٥
فيخته: ٥١
فيرير، أدولف: ٢٢
فيفر، ل.: ٢٩

ـ ق ـ

قانون التحدي والاستجابة: ١٦٩، ٢٠٧، ٣٣٦
القبلية: ٢٣٧، ٣٢٨

قمة رابطة دول جنوبي شرقي آسيا (١٩٩٧: كوالالومبور): ١٣٦
القومية العربية: ٢٣٧، ٢٤١، ٢٦٢، ٣٤٦، ٣٤٧
القيم الأخلاقية: ١٥١، ١٩١
قيم البداوة: ١٧٥، ٣٢٧
القيم الدينية: ١٥١

- ك -

كارتر، جيمي: ١٣٨
كافادا، جان ماري: ١١١
كالو، إ.: ١٧٠
كانت، إيمانويل: ٢٢، ٥٠، ٥١، ٦٢
كروبر، أ. ك.: ١٧٠
كلاباريد: ٥٣، ٣٤٥
كلبتريك، و.: ٣٣٩
الكواكبي، عبد الرحمن: ١٩٦، ٢٠١، ٢٩٥، ٣٣٤
كومز، فيليب: ٢٩
كومينيوس، جان آموس: ٣٨، ٤٩
كون، هانس: ١٤٣
كونت، أوغوست: ٢٠٨، ٣١٣
كوويل، ف. ر.: ١٦٩
كيركغورد: ٥١، ٥٤

- ل -

لاباساد، جورج: ٢٤
لاتربي، أ.: ٦٤
لامارتين، ألفونس دو: ٣٤٢
لايبنتز: ٦٤
لوازي، أ.: ٥٤
لوبرو، ميشال: ٢٣ ـ ٢٥، ٣٤٥
لوك، جون: ٤٩، ٥٤، ١٥٢
الليبرالية: ٢٨٦
الليبرالية الاجتماعية: ٢٨٨
الليبرالية الاقتصادية: ١٤٥، ٢٨٨
الليبرالية الثقافية: ٢٨٨
ليبيا
ـ قانون التربية (١٩٧٠): ٢٣٩
لين، إدوارد ويليام: ١٧٦

- م -

ماركس، كارل: ١٧١، ٢٨٨
الماركسية: ١٤٣، ١٤٨، ١٥٣
مالتوس، توماس: ٣٠١
مالرو، أندريه: ١٤٩
الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد: ٣٠٧
مبدأ السببية: ١٨١، ٢٤٨
مبدأ المساواة: ١٢٢
مبدأ النسبية: ١٢٢
مجتمع الاستهلاك: ١٧
المجتمع الإسلامي: ٨٣
المجتمع الاشتراكي: ٨٣
المجتمع التقدمي: ١٩٠
المجتمع المدني: ١٤٧، ١٨٥
المجتمع المغلق: ٣٢٤
المجتمع المفتوح: ٣٢٤
محمد علي الكبير (والي مصر): ١٩٦، ٢٩٥، ٣٣٤
محمد، نجاح: ١٧٣
محمود، زكي نجيب: ١٩٥، ٢٩٤
المدرسة الرسمية: ٣٨
المذهب الإرادي: ٣٥
مذهب الانفتاح: ١٢٢
مذهب التحليل النفسي: ٢٣
مذهب الحتمية الآلية: ٣٥
المذهب المثالي: ٣٥
مرسي، فؤاد: ١٩٥
مروة، حسين: ١٨٩، ١٩٥

مشروع كاستعرب: ٣٣٥

مصر

ـ القانون رقم ٦٨ (١٩٦٨): ٢٤٢

ـ القانون رقم ٧٥ (١٩٧٠): ٢٤٢

ـ القانون رقم ١٣٩ (١٩٨١): ٢٤٢، ٢٥١

المعاصرة انظر الحداثة

المعتزلة: ١٨٢، ١٩٨، ٢٠٣

المغرب

ـ اللجنة الوطنية للتربية والتعليم والثقافة: ٢٤٣

مفاعل تشرنوبل النووي: ١١٥

مفاعل توكيمورا النووي: ١١٥

مكتب التربية الدولي: ٣٤، ٣٦

مكتب التربية العربي لدول الخليج: ٩٤، ٢٣٠، ٢٤٤

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية (يونداباس): ٣٦

مكيافيلي، نيكولو: ١٥٢

الملكية الخاصة: ١٧١، ٢٤٧

الملكية العامة: ٢٤٧

منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف): ١١٩، ١٣٦

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو): ١٤، ٣٤ ـ ٣٦، ٢٥٨، ٣٠٢، ٣٣٥

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو): ٣٤، ٩٤، ٢٢٥، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٥٦، ٢٥٨، ٢٦٠، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٧٠، ٣٠٨، ٣١٣

المنهج الظاهرياتي: ٤٦، ٤٧، ١٩٧

المواطنة: ١٤٥، ١٤٦، ٢٣٢، ٢٣٥

مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية (الأونكتاد): ٢٨١

المؤتمر الثقافي العربي (١: ١٩٤٧: بيت مري (لبنان)): ٢٥٧، ٣٤٧

ـ (٢: ١٩٥٠: الإسكندرية): ٢٥٧، ٢٥٨

المؤتمر العام لوزراء التربية والتعليم والمعارف لدول الخليج العربية (٧): ٢٤٤

مؤتمر وزراء التربية العرب والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية (١٩٦٠: بيروت): ٢٥٩

ـ (١٩٦٦: طرابلس (ليبيا)): ٢٥٩

ـ (١٩٧٠: مراكش): ٢٥٩

ـ (١٩٧٧: أبو ظبي): ١٣، ٢٥٩

مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب (٣: ١٩٦٨: الكويت): ٢٥٨

ـ (٤: ١٩٧٢: صنعاء): ٢٥٩

مؤسسة راند: ٣٣١

مؤسسة سوفرس: ١٦١

مؤسسة هدسون: ٣٣١

موسى، محمود أحمد: ٢٩٨

موسيه، ألفرد دو: ٣٤٢

مونتسكيو، شارل دو: ١٧١

مونتيني: ٣٨، ٤٨

مؤنس، حسين: ١٧٨

ميردال، كارل غونار: ١٦٩

ميرلو ـ بونتي، م.: ٤٦

ميل، جون ستورات: ١٧١

الميجي (امبراطور اليابان): ١٠١، ٢١٨، ٣٤١

ـ ن ـ

نادي روما: ١٥٣

النظام الاجتماعي: ٣٠، ٣٤، ٣٦، ٦٤، ٦٦، ٢٠٥، ٢١٠، ٢٢٦، ٣٥٢

النظام الاقتصادي: ٣٦

نظام الأكثرية: ١١٧

النظام التربوي: ١٤، ٣١، ٣٤، ٨٥، ٨٨، ٨٩، ١٢١، ١٤٠، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٧٤، ٣٠٣، ٣٢٥، ٣٣٢، ٣٤٦

النظام الثقافي: ٢١٠، ٢٨٦
النظام الطبقي: ٣١
نظرية الاسترجاع: ٥٤
النظرية التربوية: ٧٥، ٧٨ ـ ٨٠
نظرية التطور: ٥٢
نظرية التعليم الشكلي: ٥٤
النقيب، خلدون: ١٧٣
نمط الإنتاج الآسيوي: ١٧١
النمو الاجتماعي: ٢٤٧
النمو الاقتصادي: ١٣٥
النمو المالي: ١٤٥
نورثروب، ف. س. ك.: ١٦٨
نيتشه: ٥١، ١٥١
نيتوجل، كارل: ١٧١
نيومان، ج. هـ.: ٥٤

ـ هـ ـ

هابرماس، يورغن: ١٤٠
هانتنغتون، صموئيل: ١٣٩، ١٤٤
هايدغر، مارتن: ١٧، ٦٢، ١٣٣
هتّون، ويل: ١٣٧
هوبس، توماس: ١٥٢، ٣٣٩
هول، ستانلي: ٥٣
الهوية الثقافية: ٢٥٦
هويغ، فرانسوا برنار: ١١٧
هيغل، فريدريش: ٥٠، ٥١

ـ و ـ

الوحدة العربية: ١٨٩، ٢٠٦، ٢٣٥، ٢٣٧، ٢٣٨، ٢٦١، ٣٠٣
الوردي، علي: ١٧٥
ويبر، ماكس: ١٤٩، ١٧٢، ١٧٤

ـ ي ـ

يوحنا الثاني (البابا): ١٤٤

أهم مؤلفات المؤلف التربوية باللغة العربية

١ ـ **التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية**. ط ٩. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٧.

٢ ـ **التربية التجريبية والبحث التربوي**. ط ٥. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤.

٣ ـ **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**. ط ٩. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٦.

٤ ـ **الثورة التكنولوجية في التربية العربية**. ط ٤. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩١.

٥ ـ **التربية في البلاد العربية: حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها**. ط ٥. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٤.

٦ ـ **التربية والعمل العربي المشترك: في سبيل تربية عربية أصيلة متكاملة**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨.

٧ ـ **التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي: استراتيجية تنمية القوى العاملة**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨.

٨ ـ **بحث مقارن للاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية**. تحرير عبد الله عبد الدائم. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٣.

٩ ـ **مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية**. إعداد عبد الله عبد الدائم. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٥.

١٠ ـ **دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة: الثقافة العربية الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها**. بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٨.

١١ ـ **التربية القومية: بحث في مبادئ القومية العربية ووسائل التربية عليها**. بيروت: دار الآداب، ١٩٦٠.

١٢ ـ **في سبيل ثقافة عربية ذاتية: الثقافة العربية والتراث**. بيروت: دار الآداب، ١٩٨٣.

هـذا الكتـاب

ضالة الكتاب البحث عن المعالم الأساسية للفلسفة التربوية العربية، القادرة على الإسهام الفعال في الخروج بالمجتمع العربي من تخلفه، وفي السير به في طريق بناء مشروعه الحضاري المأمول.

وهكذا يقدّم الكتاب دراسة تحليلية نقدية لأهم المنطلقات التي ينبغي أن تنطلق منها الفلسفة التربوية المنشودة. ويوجز تلك المنطلقات في منطلقين كبيرين أساسيين: أولهما الواقع العربي الذي يمد جذوره إلى التراث العربي الإسلامي، ويرنو ببصره إلى المستقبل العربي ومرتجياته. وثانيهما الواقع العالمي، بإنجازاته وفضائله، وبثغراته ومثالبه.

ومن خلال تحليل هذين الواقعين، يخلص إلى تحديد المفاصل الأساسية التي ينبغي أن تتحلق حولها الفلسفة التربوية، إن هي أرادت أن تستجيب لهذا كله. ثم يترجم هذه المعالم الأساسية للفلسفة التربوية إلى جملة من الغايات التربوية الكبرى يرى أنها تستحق مقام الصدارة، لما تنطوي عليه من استجابة لحاجات الواقع العربي، ومن طاقة محركة قادرة على بناء إنسان محمّل بشخصية ملتصقة بتطلعات المجتمع، تملك من طاقات الدفع والاندفاع والإبداع ما يجعلها قادرة على تغيير الوجود العربي وتجديده وتحديثه من خلال ذاته.

والكتاب يضم رؤى وتجارب علم كبير من أعلام التربية، له إسهامه الفذّ في تطوير التربية العربية فكراً وعملاً، وله مشاركته الواسعة في الجهود التربوية العالمية.

الطبعة الثانية
مزيدة ومنقحة

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون
ص.ب: ٦٠٠١ - ١١٣ - بيروت - لبنان
تلفون: ٨٦٩١٦٤ - ٨٠١٥٨٢ - ٨٠١٥٨٧
برقياً: «مرعربي» - بيروت
فاكس: ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)

e-mail: info@caus.org.lb
Web Site: http://www.caus.org.lb

الثمن: